PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 12 15 CZERWCA 1935 ROK XIV

NIECO O „WINNETKA PLAN" I O „SZKOLE PLATOON".

W artykule pt. *Plan pracy wychowawczej i dydaktycznej kierownika szkoły**), omawiając pokrótce nowe podstawy nauczania, powstałe w Stan. Zjedn. Am. Półn., potrąciliśmy także o *Winnetka plan* i o szkołę *Platoon* czyli system „Praca, nauka, zabawa".

Z uwagi, że *P. S.* nie przedstawił dotąd obszerniej Szan. Czytelnikom tych dwu nowych podstaw dydaktycznych, a będąc do tego wezwanym przez kilku Czytelników, czyni to niniejszem. Wezwanie to świadczy bardzo pochlebnie o nauczycielstwie. Chce ono zapoznać się z każdą nową myślą dydaktyczną, zastanowić się nad nią i w rezultacie postanowić, czy nie dałoby się czegoś w miejscowych warunkach wprowadzić i zużytkować.

Ta nowa podstawa nauczania pod nazwą *Winnetka plan* zrodziła się w miasteczku Winnetka, będącem jakoby przedmieściem Chicago. W Winnetce mieszkają w pięknych willach ludzie bogaci w liczbie około 15000. Wille te wraz z otaczającemi je ogrodami zapewne tworzą „piękny kraj", jeżeli nazwano je „Winnetka", co znaczy w języku Indjan właśnie „piękny kraj". Dzieci w Winnetce jest około 2000 i pobierają one naukę w kilku przedszkolach, trzech nowocześnie urządzonych szkołach elementarnych, jako też w jednej niższej szkole średniej. Zakłady te tworzą jeden system szkolny Winnetka, który nabiera coraz większego rozgłosu jako:

1) eksperyment wychowawczy,

2) laboratorjum doświadczalne dla pewnych idei wychowawczych i dydaktycznych w obszerniejszem znaczeniu.

System ten jest ujęty w cztery zasady:

1) Każde dziecko musi opanować taką wiedzę i taką zaradność umysłową, jakiej prawdopodobnie potrzebować będzie w życiu.

*) *Przyjaciel Szkoły*, Nr. 13/1934.

2) Każdy wychowanek powinien żyć zgodnie z przyrodą, a więc być zadowolony z życia w całej pełni.

3) Postęp całej ludzkości zależy od rozwoju indywidualnego do ostatnich granic każdej jednostki.

4) Każda jednostka winna posiadać żywe poczucie społeczne, tak wysoko rozwinięte, by przyczyniało się czynnie do rozwoju pomyślności całej społeczności.

Jak z przedstawienia powyższych zasad wynika, dwie pierwsze tyczą się przedewszystkiem samego procesu uczenia i programu naukowego, a dwie następne wychowania społecznego i wyrobienia osobowości. Porządek zaś tych zasad wskazuje, że większe zainteresowanie spoczywa przedewszystkiem na uczeniu i uzyskaniu największych wyników tegoż uczenia, a następnie na spożytkowaniu tych wyników na korzyść własną i społeczeństwa. Społeczeństwo będzie żywe, szczęśliwe, jeżeli każda jednostka, tworząca to społeczeństwo, będzie żywa i szczęśliwa. A więc naprzód wychowanie indywidualne, z czego wypływa wychowanie społeczne, silne podkreślenie indywidualizmu, a następnie wyrobienie poczucia przynależności do grupy społecznej i świadomości zależności od niej. „Grupa nie może czynić postępu, ludzkość nie może się rozwijać, jak tylko wtedy, gdy każde indywiduum się rozwija i gdy każde indywiduum różni się od przeciętności" — tak głosi w jednem ze swych pism twórca tego systemu Carleton W. Washburne. *Winnetka plan* pragnie zrealizować zasadę, by każde dziecko, jedno różne od drugiego i od innych, mogło róść, rozwijać się do pełnego wyrazu swej osobowości. Antyteza tej zasady — to standaryzacja w wychowaniu, to produkcja „robotów" według tego samego stempla i miary. Każda jednostka w interesie swej własnej pomyślności przyczyniać się winna do pomyślności całej grupy, a więc społeczeństwa. A właśnie każda jednostka ma wyrobić w sobie to przekonanie przez szkołę, że dobro świata jest jego dobrem i że jego dobro jest dobrem świata tj. społeczeństwa.

Taka jest ideologja wychowania, taka jest filozofja tegoż w *Winnetka plan*. Odpowiada ona w zupełności ideałowi wychowania w całej Ameryce i jest dążeniem do pogodzenia uznanej potrzeby rozwoju indywidualizmu, które prowadzić musi z natury

rzeczy do wychowywania wybitnych leaderów w życiu zbiorowem i w produkcji, z dążeniem demokracji amerykańskiej.

Realizacja zaś tych ideałów dokonywa się przez program naukowy i metody nauczania. Z uwagi na założenie, że w każdym przedmiocie nauczania są podstawowe wiadomości, których opanowanie jest koniecznością, a które stanowią minimum niezbędne dla życia, przeto obowiązkiem szkoły jest wyodrębnić te przedmioty względnie podstawowe wiadomości z tychże. Te przedmioty czy ich podstawowe wiadomości muszą być opanowane niezależnie od indywidualnych zainteresowań czy nawet zdolności dziecka. A jedyną drogą, dążącą do opanowania tych wiadomości winno być ćwiczenie przy ciągłej kontroli tego, co powoduje trudności w uczeniu się. Ta ustawiczna kontrola tego, co utrudnia uczenie się, jest nowością i oryginalnością w *Winnetka plan*.

Dalej *plan* oparł się w zupełności na twierdzeniu Dewey'a, że nauczanie staje się dopiero wtedy skuteczne, gdy jest uczeniem się. Uczenie się nie może być dokonywane przez wspólne nauczanie, lecz przez samouctwo, oparte na podstawach naukowych i na precyzyjnie określonym celu, do którego się zdąża. W tej tylko formie można dostosować uczenie się czy ćwiczenie do zdolności indywidualnych, do tempa pracy, jako też do pojemności umysłu dziecka.

Podajemy małą próbę tego samouctwa.

Każde dziecko dostaje zeszyt z pewnemi ćwiczeniami, które ma rozwiązać, a rozwiązać je winno po dokładnem zrozumieniu wzoru, podanego na czele. Każdy taki zeszyt ma również już gotowe odpowiedzi i rozwiązania, które posłużyć mają do kontroli dobrego rozwiązania zadanego ćwiczenia. Jeżeli dziecko popełniło jednak błędy w ćwiczeniach, otrzymuje dodatkowe ćwiczenia na daną trudność. Do następnych ćwiczeń przystępuje dziecko po zupełnem opanowaniu materjału poprzedniego. Każde dziecko musi osiągnąć 100% określonego celu nauki.

Celem kontroli ogólnego postępu uczniów używa się co pewien czas obowiązkowo ogólnych testów pokrewnych w typie zadawanych i przerabianych ćwiczeń.

Nauka, jak zresztą we wszystkich szkołach amerykańskich, odbywa się rano i po południu. Połowa czasu nauki rannej jak i popołudniowej przeznaczona jest na indywidualne ćwiczenia

uczniów, a więc na pewnego rodzaju dryl. Drugą część przeznacza się na zajęcia twórcze uczniów i to w związku z naukami społecznemi, literaturą lub sztuką. Dążeniem jest, aby zajęcia te były oparte na współpracy, na kooperatywie większej grupy. O ile przy nauczaniu indywidualnem zastosowany jest ten sam wiek uczniów, o tyle grupy społeczne dla twórczego wysiłku organizuje się według zainteresowań i to bez względu na klasę, do której dany uczeń uczęszcza. Czynności tych grup mają na celu:

1) wychowanie estetyczne (poezja, sztuka, orkiestra, śpiew),
2) wychowanie sportowe (gry drużynowe),
3) zajęcia samorządowe w szkole,
4) zajęcia w warsztatach szkolnych,
5) drukowanie pisemka szkolnego,
6) różne imprezy grupowe.

Zajęcia te żadną miarą nie są dalszym ciągiem przedmiotów uczonych, chociaż korelacja jest dozwolona: mają one być podnietą do inicjatywy i twórczości indywidualnej. Wybór zajęć specjalnych jest wielki, obejmuje bowiem do 30 przedmiotów.

Zajęcia, o których wyżej jest mowa, charakterem swym zbliżają się do metody „projektów". Planują je oraz wykonywują uczniowie przy udziale nauczycieli.

Wspomnieliśmy, że program nauki rozpada się na dwie części: jedna część to konieczne wiadomości i uzyskanie sprawności, a druga, to część twórcza, indywidualna na podstawie społecznej. Z tego wynika, że i młodzież podzielona jest na dwie grupy: jedną, wymagającą stałego nadzoru i pomocy ze strony nauczyciela, i drugą, która potrafi sama sobie poradzić tj. ułożyć rozkład pracy dziennej i przeprowadzić go. Pierwsza musi poddać się rozkładowi pracy i stosować się do wskazówek nauczyciela, druga zaś poddaje się tym wskazówkom, ale ma prawo samodzielnego stanowienia o sobie.

Z natury rzeczy ta druga grupa jest czemś wyższem, więcej honorowem. Uczeń, pragnący dostać się do tej grupy, musi o to pisemnie prosić. Prośba ta zawiera również i oświadczenie, że wolności i swobody tej przy pracy szkolnej używać będzie rozumnie. Prośbę tę ocenia grono nauczycielskie wraz z radą uczniów wolnych. Jeżeli prośbie odmówią, muszą to uzasadnić.

Tak zresztą, jak i we wszystkich innych szkołach, prowadzi *Winnetka plan* karty sprawozdawcze o postępach uczniów w nauce oraz w kształtowaniu charakteru ale z tą zmianą, że oceny te powtarzają się co sześć tygodni. W części wychowawczej ocenę ustala nauczyciel wraz z uczniem. Uczeń sam uzgadnia po pewnej dyskusji ocenę swego stosunku do grupy, swej własnej mniejszej lub większej ochoty do pracy i zdolności do współpracy z kolegami i dla nich. Ocena ta — to wstąpienie w samego siebie, to autokrytyka, to bodziec do energiczniejszej pracy nad samym sobą. Założeniem tej oceny jest nie otrzymanie noty, lecz raczej wykazanie słabych stron ucznia i określenie pomocy, której on potrzebuje.

W grupie i to najczęściej na podstawie projektu przerabiają uczniowie nauki społeczne. Celem takiego ujęcia metodycznego jest wykazanie konieczności współżycia ludzi, zależności życia od warunków geograficznych itp. Uczeń ma dojść do przekonania, że tylko współpracą dochodzi się do wielkich rzeczy, a brak tejże powoduje zanik w postępie.

Na ćwiczenia fizyczne przeznaczono w każdym dniu 30 minut, które rozpadają się na 20-minutowe ćwiczenie grupowe i 10-minutowe ćwiczenie swobodne. Ćwiczenie grupowe dąży do wyrobienia ducha sportowego, poczucia koleżeńskości itp.

Winnetka plan ugruntowuje swą metodę na podłożu naukowem, eksperymentalnem przy pomocy psychjatrów, pedjatrów, psychologów i całego grona pedagogów. Badania te tyczą się wszystkich przedmiotów pojedyńczo i we wzajemnym stosunku. Przedstawienie jednakże tych badań i ewentualnych wyników przekroczyłoby ramy niniejszego artykułu.

Czytelnictwo otoczone jest wielką troską. Każdy uczeń obowiązany jest do przeczytania pewnej ilości książek z każdego prawie przedmiotu. Obowiązek ten prowadzi w konsekwencji do oceny za przeczytanie każdej książki.

*

Szkoła Platoon albo system „Praca - nauka - zabawa". Punktem wyjścia do tego systemu była troska o wychowanie dziecka miejskiego. Szybko wzrastające miasta i osady przemysłowe, budowane pod kątem potrzeb ludzi dorosłych, zapomniały zupełnie o dziecku. Dziecko wychowywała ulica,

a więc działały wpływy najgorsze. W wielu takich miejscowościach szkoły czynne były tylko przez pięć miesięcy i to po pięć godzin dziennie. Stan ten panował w miastach przemysłowych koło jeziora Michigan. Jeden z wychowawców, nazwiskiem W i l l i a m A. W i r t, postanowił złemu zaradzić w dwu kierunkach: 1) przez przedłużenie pobytu młodzieży w murach szkoły, 2) przez organizację programu naukowego i metod pracy.

O ile dotąd panował zwyczaj, że np. szkoła na 1200 dzieci musiała mieć tyleż miejsc siedzących, twórca systemu gromadzi tę samą ilość uczniów w szkole o 600 miejscach siedzących w ten sposób, że druga połowa młodzieży jest również w tym czasie zajęta i to 300 w salach specjalnych przedmiotów, laboratorjach, warsztatach, pracowniach, 150 w sali gimnastycznej względnie na boisku, a 150 w sali teatralnej.

Przedewszystkiem moment natury ekonomicznej znalazł u praktycznych Amerykanów ogromne uznanie dla tego systemu.

Z powyższego podziału pracy wynika i nazwa całego systemu. Jedna część młodzieży „pracuje", druga „się uczy", a wreszcie trzecia część „bawi się". Nie koniec na tem. Przedłużono dzień szkolny z pięciu na ośm godzin pełnych 60-minutowych pracy z przerwą jednogodzinną na śniadanie, zjadane w szkole.

P o d z i a ł p r a c y jest następujący: trzy godziny dziennie przeznaczone są na przedmioty „akademickie", (angielskie, matematyka, nauki społeczne i pokrewne), „specjalne" (nauki przyrodnicze, warsztaty, muzyka, higjena, rysunki z wolnej ręki lub techniczne). Przedmioty te zajmują jedną lub dwie godziny. Następnie jedna lub dwie godziny (zależnie od klasy) przeznaczone są na wychowanie fizyczne, a jedna na audytorjum.

Nauka przedmiotów „akademickich", za wyjątkiem trzech najniższych klas, spoczywa w ręku nauczycieli-specjalistów. To samo jest przy nauczaniu przedmiotów „specjalnych".

W tak pojętej i stworzonej atmosferze pracy, nauki i zabawy, szkoła nie przekazuje tylko wiadomości uczniowi przy jego zupełnej bierności, ale jest miejscem „wyżycia" się dziecka. Świat, w którym znajduje się dziecko w szkole, nie różni się wiele od świata osób dorosłych i odpowiada w zupełności potrzebom, wynikającym z życia. Dzieci, pracujące poza zajęciami szkolnemi w warsztacie ojca, nabierały znacznie pełniejszego zrozumienia

Powiastka, krótki utwór literacki o treści, zaczerpniętej z historji, z życia codziennego, z przyrody, ze świata fantazji itd., dostowany do poziomu umysłowego dzieci i zawierający jakąś wybitną myśl przewodnią i naukę moralną.

Lit: Króliński K. „Polska literatura dla dzieci i młodzieży".

Poznania teorja odłam filozofji, zajmuje się istotą, początkiem, rozwojem, funkcją i przedmiotem poznania. Poznanie = wiedza (uznana za słuszną) o jakimś przedmiocie jako rezultat procesów badań.

Poznańskie Tow. Przyjaciół Nauk zał. 1857. Cel: pielęgnowanie nauki literatury i sztuki. Wydziały: teologiczny, lekarski, hist.-literacki i prawniczy. Komisje: filologiczna, filozoficzna, historyczna, lekarska, mat.-przyrodnicza, nauk społecznych i teologiczna.

Pozytywizm *l.* kierunek filozoficzny, powstały w XVII w. (Fr. Bacon) i następnie D. Hume, A. Comte. Według pozytywistów filozofja powinna się ograniczyć do tego, co jest pozytywne, czyli dane w doświadczeniu. Kierunek ten wywarł wpływ na wychowanie w XIX w., zwłaszcza w czasie rozkwitu nauk przyrodniczych. Przedstawicielem kierunku poz. w pedagogice był H. Spencer (zob.).

Hasła pozytywistyczne w wychowaniu i w literaturze dla dzieci w Polsce nabrały szczególnej aktualności w ostatnich dziesiątkach lat XIX. w.

Lit: Drogoszewski A. „Pozytywizm polski".

Praca badawcza nauczyciela w dziedzinie wychowania i nauczania. Przeczytaj: Buckingham B. R. „Praca badawcza na terenie szkoły".

Praca domowa ucznia wedle higjenistów (Kopczyński St. „Zasady higjeny szkolnej") czas pracy domowej ucznia powinien się ograniczać w 3 roku nauki do 40 minut, w 4 i 5 od 45 do 60 min., w 6-7 od 1 do 1½ godz. W niższych klasach szkoły średniej 1 godz., średnich 1½ godz., wyższych 2-3 godzin.

P. d. u. ma na celu przerobienie wiadomości na umiejętność i kształcenie się w samodzielności. Zadawanie napamięć tekstów, zwłaszcza prozy, formułek i wykładów, uważają współcześni pedagogowie za przeżytek.

Lit: Golias M. „Organizacja pracy domowej ucznia". Męczkowska T. „Praca domowa ucznia", Nawroczyński B. „Zasady nauczania". J. Sokołowski „Odrabianie lekcyj w szkole powszechnej", A. Litwin i S. Wiącek „Praca domowa ucznia szkoły powszechnej".

Praca ręczna jako osobny przedmiot w szkole, dobrze prowadzony, może mieć duże znaczenie wychowawcze, jeśli się oprze tę naukę na zainteresowaniach ucznia. Rzecznikami jej: J. Dewey, G. Kerschensteiner i w. i.

Lit: Andruchowicz T. i Ogielski W. „Roboty ręczne w glinie i papierze", Bojarski B. „Technologja pracy ręcznej", Broniewiczowa W. „Roboty ręczne". (Szycie, cerowanie, łatanie), Buczkowski Fr. i Rudawski L. „Obrazy do nauki zajęć praktycznych", Czyżewski W. „Zajęcie rękodzielnicze z papieru, kartonu i tektury", Gerson-Dąbrowska M. „Modelowanie jako nauka i zabawa", Glasgall H. „Fornierowanie", „Roboty gałązkowe", „Wyrabianie sztucznych kwiatów", Gorzkowski A. „Roboty ręczne", Kuśmierski Fr. „Modelarstwo", Pietrzykowski P. „Nauczanie robót z metalu", Przyłuski J. „Odrodzenie młodzieży przez prace ręczne", Rogowska A. „Roboty kobiece", Rudawski L. „Zabawki z leszczyny", Rudzińska M. „Roboty kobiece", Sowiński M. „Nauczanie robót ręcznych", Tor J. „Plastyka w szkole", Wojnarowicz F. „Nauczanie robót z drewna". Oprócz tego dla wychowawczyń

przedszkoli w podręczniku Żukiewiczowej Z. „Wychowanie przedszkolne" i M. Weryho Radziwiłłowiczowej: „Metoda wychowania przedszkolnego".

Praca umysłowa (zob. technika uczenia się, zmęczenie, znużenie).

Pracownie psychologiczne służą do badań eksperymentalnych w dziedzinie psychologji. Pierwszą założył w r. 1857 w N. Jorku W. James (zob.), zaś Wundt (zob.) w Lipsku 1878. Obecnie w każdem środowisku naukowem istnieją takie pracownie, a nawet psychologowie w seminarjach rozporządzają pewnemi akcesorjami do badań, jak np. tachistoskop, ergograf, dynamometr, tablice do testów, odpowiednia bibljoteka itp.

Pracownie szkolne odgrywają pierwszorzędną rolę we współczesnem nauczaniu w szkole średniej i więcejklasowej powszechnej.

Lit.: Dobrowolski St. „System klasowy i system pracowniany z doświadczeń w Liceum Krzemienieckiem".

Jak urządzać pracownie, wiadomości podaje „Poradnik w sprawach nauczania i wychowania", wydawany przez Min. W. R. i O. P. poza tem: Michalski W. „Pracownia fizyczna i chemiczna", Halaunbrenner M. „Ćwiczenia prakt. z zakresu fizyki w szkole średniej", Rutkowski W. „Szkolna pracownia geograficzna". (zob. przyroda.)

Praecox przedwczesny (dementia) *gr.* wczesne otępienie umysłowe.

Pragmatyzm *gr.* teorja filozof., wedle której koncepcje filozoficzne należy oceniać nie słowami, ale według ich wykonalnych konsekwencyj, czyli mierzyć je stopniem ich praktycznego zastosowania. Reagując przeciw werbalizmowi i dogmatyzmowi filozofji współczesnej, usiłuje wydobyć abstrakcje z mglistego świata „czystej" myśli, aby sprowadzić je na ziemię. Teorja, w życiu codziennem nieużyteczna, jest bez wartości. Przedstawicielem p. jest W. James (zob.) W pedagogice reprezentantem tego kierunku jest J. Dewey (zob.).

Lit.: James W. „Pragmatyzm", tłum. Kozłowskiego.

Prawa, normy, pisane lub sformułowane ustnie, albo tylko odczuwane powszechnie, ustalają kierunek i granice postępowania jednostek w obrębie grupy społecznej. W nauce zasady i reguły niewzruszone jak np. prawo Archimedesa, Pitagorasa itp. Istnieją także prawa natury. W psychologji rozróżniamy *prawo Fechnera* (zob.) i *Webera* (zob.) *kontrastu* (zob.) poza tem:

prawo efektu. Zadowolenie, radość z rezultatu jako nagroda pracy i wysiłku jest warunkiem wzrostu energji. Przeciwieństwem jest niepowodzenie, brak uznania, co znów jest przyczyną zanikania energji i depresji.

pr. potrzeby Wszelki organizm żywy jest systemem, który dąży do zachowania się w stanie równowagi. Skoro zaś równowaga fizyko-chemiczna zostanie zaburzona, wykazuje on czynności niezbedne do odzyskania równowagi. Biologowie nazywają to autoregulacją. Zaburzenia te właśnie nazywamy potrzebą. Wszelka potrzeba zmierza do wywołania reakcji, mogącej ją zaspokoić.

pr. zainteresowania. Wszelkie postępowanie jest dyktowane przez jakiś interes, czyli wszelkie działanie polega na osiągnięciu celu, na którym jednostce w danej chwili zależy.

pr. zasięgu życia psychicznego. Rozwój życia psychicznego jest proporcjonalny do oddalenia istniejącego między potrzebami a środkami do ich zaspokojenia. (Jeżeli niema oddalenia — oddychanie, kaszel itp., niema czynności psychicznej. Głód „odległy", stąd tyle środków do zaspokojenia).

Prażmowska Teresa (1842-1912) autorka cennych utworów dla dzieci i powieści dla młodzieży, m. i. „W dziewiczych lasach Ameryki", „Podarek babci", „Serce".

Preambulum *l.* w muz. obszernie rozwinięta introdukcja, preludjum.

Precipitando *wł.* w muz. przyspieszyć.

Predestynacja *l.* przeznaczenie. Według nauki katolickiej Bóg przeznaczył wszystkich ludzi do zbawienia, pozostawiając im wolną wolę, od której to zbawienie zawisło.

Presbyopja *gr.* dalekowzroczność

Presto *wł.* w muz. bardzo szybko.

Priestley Józef (1733-1804) teolog i filozof angielski, autor wielu prac filozoficznych, teologicznych i i., a z pedagogiki „Różne spostrzeżenia, dotyczące wychowania" (tytuł spolszczony), gdzie domaga się wychowania odrębnego dla każdej klasy społecznej.

Prima vista *wł.* w muz. grać z nut odrazu, bez przygotowania.

Principium *l.* zasada.

Priscianus (około drugiej połowy w. V i na pocz. VI w.) rzymski gramatyk, autor „Zasad gramatyki".

Probabilizm *l.* pogląd, wedle którego żadne poznanie nie posiada cech pewności bezwzględnej, ale tylko pewien stopień prawdopodobieństwa. Jeśli np. nie umiemy się przekonać o bezwzględnej prawdzie, to przynajmniej umiemy znaleźć dowody prawdopodobieństwa.

Profesor *l.* (od profiteor = wypowiadający swe poglądy publicznie) członek grona szkoły akademickiej. Rozróżniamy p. honorowych, zwyczajnych i nadzwyczajnych. W szkolnictwie średniem tytuł p. należy się osobom z pełnemi kwalifikacjami po upływie 3 lat od stabilizacji. W społeczeństwie utarł się zwyczaj tytułowania uczących wogóle profesorami bez względu na to, czy tytuł ten im formalnie przysługuje.

Profilaktyka *gr.* zapobieganie chorobom. W pedagogice polega na umiejętności wydobycia z psychiki najbardziej silnych i korzystnych w znaczeniu społecznem skłonności, by zapobiec niepożądanym zakłóceniom nerwowym dziecka. (Jaroszyński.)

Profile, wykresy na podstawie pomiarów (zob.) rozwoju fizycznego. Rozróżniamy:
p. różnicowy Bineta (różnica między wiekiem chronologicznym, i fizjologicznym) i
p. ilorazowy Sterna (iloraz rozw. fiz. = wiekowi rozwoju fizycznego, podzielonemu przez wiek chronologiczny).

Profile psychologiczne Rossolimo (rosyjskiego pedagoga i psychjatry). R. na podstawie 380 testów oznaczył 38 zdolności psychicznych. Szczegóły w jego dziele „Psichołogiczeskije profili" (Moskwa, 1910).

Programy szkolne. Program szk. powsz. obejmuje szczeble: I. elementarny zakres wykształcenia ogólnego, II. rozszerzenie i pogłębienie szczebla pierwszego, III. ma przysposobić młodzież pod względem społecznym, obywatelskim i gospodarczym. Zagadnienia kulturalno-gospodarcze środowiska winny być uwzględniane w materjale naukowym wszystkich 3 szczebli.

Szczegółowe programy dla każdego przedmiotu nauk w szkole powszechnej, wydane przez Min. W. R. i O. P. posiada każda szkoła. Pożyteczna jest „Bibljoteka Naucz. Szk. Powszechnych" pod redakcją B. Kubskiego w Warszawie pod ogólnym tytułem „Jak realizować nowe programy szkolne". Dotychczas wyszło przeszło 30 tomików, napisanych przez specjalistów.

Program gimnazjum opiera się na 2 szczeblu szk. powszechnej, który winien zapewnić głębsze i obszer-

niejsze niż w szk. powszechnej poznanie kultury Polski, z uwzględnieniem związku z życiem praktycznem i gospodarczem oraz systematyczne wprowadzenie w kulturę ogólnoludzką w łączności z Polską. Do każdego z przedmiotów nauczania istnieją osobne, wyczerpujące „Programy". Pr. rozlicznych nowych szkół zawodowych (zob.) znajdują się w opracowaniu.

Programowa muzyka polega na t. zw. malarstwie dźwiękowem, naśladującem pewne zjawiska jak szum wody, śpiew ptaków, wycie wichru itp.

Projektów metoda znana jest u nas głównie z książki Stevensona J. (zob.) „Metoda projektów w nauczaniu". Projekt = czynność, wyzwalająca aktywność dziecka, wypełniana całkowicie t. zn. prowadzi do konkretnego celu, daje wyniki widoczne, zrozumiałe dla dziecka. Czynność ta musi być przeprowadzona *na swojem naturalnem podłożu,* a więc nie jest sztucznie przygotowana, lecz wyrasta z istotnej potrzeby życiowej i bierze w tem życiu żywy udział.

Oto np. plan tematu życiowego dla kl. I. Ośrodek zainteresowania: Pory roku: Wiosna. Temat: Urządzenie ogródka kwiatowego. Przedmioty, na których opiera się praca: roboty ręczne, rachunki, muzyka.

Schemat: I. Przygotowanie, posiadane przez dzieci. Widziały zajęcie w ogrodzie lub same pracowały.

II. Główne cele nauczyciela: Nauczyć mierzenia powierzchni. Zwiększyć zainteresowanie dzieci ogrodnictwem. Nauczyć dobrej dykcji, zwiększyć zadowolenie przez historyjkę lub piosenkę.

III. Etapy nauki: Wywołanie odczucia potrzeby nauki i ułatwienie możności zaspokojenia tej potrzeby. Robienie miar. Rachunki. Odstępy przy sadzeniu nasion. Powiastka o ogródku. Piosenka z ruchami. Sprawdzanie rezultatów w szkole. Powtórne opowiadanie powiastki „dla przyjemności innych". Zastosowanie rezultatów w domu.

Proklityka *gr.* wyraz nieakcentowany łączy się z następującym wyrazem akcentowanym.

Prolegomena *gr.* uwagi wstępne do jakiegoś większego dzieła lub serji wykładów.

Promocja *l.* przesunięcie ucznia z klasy niższej do wyższej, a także uroczyste mianowanie doktorem w uniwersytecie.

Propedeutyka filozofji przygotowania do nauki filozofji w sposób elementarny, podstawowy. W naszej szkole średniej stanowi osobny przedmiot. Obszerne dane i bibljografja itd. w „Poradniku w Sprawach Nauczania" zesz. 1. r. 1934.

Propositio maior i p. minor *l.* w log. nazwy górnej i dolnej przesłanki w sylogizmie (zob.).

Propria causa *l.* we własnej sprawie.

Protagoras (485—410 przed Chr.) sofista grecki, którym zajął się Plato w swoim dialogu „Protagoras", P. przeczył istnieniu bogów.

Protanopja *gr.* brak wrażliwości na barwę czerwoną, wada wzroku.

Protesis *gr.* w gram. przedłużanie wyrazów przez dodanie zgłoski na początku np. zam. bowiem — albowiem.

Protokóły lekcyj. Niektórzy nauczyciele szkół średnich urządzają od czasu do czasu w klasach wyższych spisywanie protokółów z lekcyj, wyznaczając do tej czynności uczniów dopiero po lekcji. Ogłoszono nawet drukiem takie protokóły, np. Haberkantówny W. „Protokóły z lekcyj przyrodoznawstwa".

Proton pseudos *gr.* „pierwsze kłamstwo", w log. określenia w dowodzie przesłanki fałszywej.

życia i zdolne były znacznie lepiej w wyzyskiwaniu wiadomości szkolnych w praktycznem życiu.

Do wyrobienia zaś przyszłego obywatela konieczne było wyrabiać zdolność kierowania sobą i panowanie nad sobą, oraz duch współpracy. Z tego wypływa ścisły związek wszystkich przedmiotów naukowych z życiem. Wpływ teorji Dewey'a wyraźnie się uwydatnia.

Zasadę indywidualności zrealizowano w ten sam sposób, jak w *Dalton planie*: dostosowano wymogi programowe do ucznia słabego, przeciętnego i zdolnego. Do tego celu użyto badań na podstawie współczynnika inteligencji.

Wspomnieliśmy wyżej, że młodzież przepędza jedną godzinę codziennie w audytorjum. Jest to duża sala teatralna, w której zbierają się równocześnie uczniowie trzech lub czterech klas.

Audytorjum jest specjalnością tych szkół i tego systemu, jest punktem centralnym w znaczeniu wychowawczem. Zadaniem audytorjum jest budzić w uczniach inicjatywę i doprowadzić ją do twórczego wyrazu, jak również wprowadzać ucznia w życie społeczne przez zetknięcie się z rzeczywistemi problemami życia.

Podamy przykładowo program naukowy jednej ze szkół tego systemu. Obejmuje on: higjenę i bezpieczeństwo osobiste, wychowanie muzyczne (koncert, śpiew, dramatyzacja), pokazy kinowe i stereoskopowe, dyskusje na temat życia samorządowego w szkole, życie miasta, odczyty referentów, proszonych z poza szkoły itp.

Przez dyskusję z dziedziny higjeny społecznej lub osobistej względnie przez przedstawienia praktyczne wprowadza się młodzież w rozważania problemów społecznych. Wychowanie państwowe ugruntowuje szkoła przez odpowiednie rozmowy z dziedziny praw i obowiązków obywatela, lojalności tegoż względem państwa, stanu lub gminy. W ten sam sposób roztrząsa się zagadnienia z życia rodzinnego. Na wychowanie estetyczne wpływają muzyka, śpiew, sztuka, przedstawienia szkolne, recytacje poezji i prozy. W dyskusjach tych biorą udział czynny i bierny wszyscy uczniowie danej szkoły, jak również mówcy sprowadzeni z zewnątrz. Wychowawcy pilnie baczą na to, by te dyskusje i występy nie były dalszym ciągiem nauki jakiegoś przedmiotu szkolnego, z którego otrzymują uczniowie notę, ani

też nie prowadziły do nudów lub biernego słuchania. Kierownik audytorjum wyczuwa potrzeby i zainteresowania uczniów, wciąga tychże do czynnego udziału, budzi energję i chęć do działania. Aby pobudzić młodzież do dyskusji, wyszukuje on zagadnienia żywotne z życia szkolnego, społecznego, państwowego a nawet rodzinnego.

Osobną wzmiankę należy uczynić o przedstawieniach kinowych. Wyświetlanie obrazów z różnych dziedzin życia szkolnego a przedewszystkiem pozaszkolnego, ujęcie nieraz większych kompleksów tychże, przyczyniają się do scalenia nietylko rozmaitych wiadomości szkolnych, lecz także z różnych dziedzin z poza murów szkolnych.

Przez pracę w audytorjum realizuje ten system: pobudzanie do indywidualnego wyrazu artystycznego, jak również wdrażanie do współpracy społecznej. Cel tego podwójnego zadania osiąga się znowu metodą projektów.

Teorja Dewey'a znalazła realizowanie w tym systemie w powiązaniu szkoły z życiem, w oparciu się na aktywności ucznia i na tworzeniu sytuacji, najbardziej zbliżonych do życia.

Platoon system oddaje znakomitą usługą młodzieży przez to, że nietylko przebywa w murach szkoły przez osiem godzin dziennie pod okiem wychowawców, ale zachęcana jest do przyjścia na zajęcia do sal szkolnych w soboty, co jest wbrew zwyczajowi szkolnemu amerykańskiemu. Co więcej: nauka trwa 10 miesięcy w roku szkolnym, co jest znowu odstępstwem od utartego zwyczaju.

Znając inne systemy nauczania w Ameryce, łatwo dostrzeżemy, co jest nowością, świeżością w systemie *Platoon*. Opiera się i on na ogólnych przesłankach filozofji wychowania amerykańskiego tj. na dążeniu do utrzymania demokracji i stwarzania jej coraz lepszych warunków życia oraz na czynieniu tego życia coraz lepszem i więcej wartościowem.

Kraków. Dr. Franciszek Kulański.

„Wchłaniamy w siebie myśli tych ludzi, do których czujemy największą sympatję i z którymi najczęściej przestajemy. Jeżeli są od nas niżsi i żyją myślowo w bardziej poziomych sferach, wówczas cierpimy szkodę długotrwałą, gdyż wyższy i subtelniejszy duch zawsze ulega w towarzystwie nierównem"

Podał: W. Rodziewicz. *Mulford.*

FASZYZM I JEGO WPŁYW NA CHARAKTER CZŁOWIEKA.

W wielkiem wydawnictwie *Włoskiej Encyklopedji* znajdują się m. i. prace dyktatora Włoch Benito Mussoliniego o faszyzmie, ujmujące zupełnie nowe koncepcje oraz nowe definicje tego prądu ideowego. W pracach Mussoliniego, podnoszących etyczne założenia faszyzmu, znajduje się wiele myśli wspólnych całemu szeregowi kierunków ideowych młodej Europy, zajmujących miejsce na gruzach porządku liberalnego.

Jak każda potężna koncepcja polityczna, faszyzm jest jednocześnie czynem i myślą, działaniem praktycznem, zawierającem imanentnie w sobie doktrynę teoretyczną i doktrynę, wyłonioną z danego układu czynników dziejowych, tkwiącą w ich głębi i kierującą niemi od wewnątrz.

Faszyzm w wielu swych praktycznych przejawach może być rozumiany jako organizacja stronnictwa, jako system wychowawczy, jako układ społeczny, jedynie o ile rozpatruje sam siebie w świetle własnego ogólnego sposobu pojmowania życia. A ujmuje on życie w sposób czysto duchowy.

Świat w pojęciu faszyzmu nie jest to świat, w którym człowiek jest jednostką, posiadającą wyodrębniony swój świat od innych, istniejącą sama przez się i dla siebie, podlegającą prawu przyrodzonemu, które instynktownie pobudza ją do egoistycznego używania i do życia jedynie w granicach teraźniejszości.

Człowiek w pojęciu faszyzmu, to jednostka, będąca jednocześnie narodem i ojczyzną, to prawo duchowe, łączące jednostki i pokolenia ogniwami wspólnej tradycji i wspólnego posłannictwa, niweczące instynkt życia, które dobrowolnie zamyka się w ciasnym kręgu zaspokajania pragnień chwili, i jednocześnie budujące na podwalinach obowiązku życie wyższe, wyzwolone z granic czasu i przestrzeni. W tem życiu jednostka przez samo wyrzeczenie, przez poświęcenie interesów osobistych, niekiedy nawet przez śmierć urzeczywistnia swe czysto duchowe istnienie, które stanowi jej wartość, jako człowieka.

Jest więc faszyzm, jako koncepcja czysto spirytualistyczna, jednym z wyników ogólnej reakcji ducha czasu

przeciwko niedołęstwu materjalizmu pozytywistycznego, który znamionował wiek XIX.

Faszyzm wymaga od człowieka czynu i oddania na usługi czynu wszystkich przejawów i form posiadanej przezeń energji. Żąda od niego mężnego a świadomego zdawania sobie sprawy z istniejących przeszkód i gotowości do ich zwalczania. Życie pojmuje on jako walkę, w której człowiek winien przekuć je na godną siebie formę, czyniąc przedewszystkiem samego siebie narzędziem cielesnem, duchowem i umysłowem jej budowy. Tem tłumaczy się olbrzymie znaczenie pracy, która zapewnia człowiekowi zwycięstwo nad przyrodą i stwarza mu jego świat własny, gospodarczy, polityczny, duchowy i umysłowy.

Owa pozytywna koncepcja życia nosi wybitnie etyczny charakter. Obejmuje ona całą dziedzinę rzeczywistości, jak również cały zakres panującej nad nią pracy ludzkiej. Niema czynu, który mógłby wyłamać się z pod sądu moralnego; żadne ze zjawisk świata nie może być pozbawione wartości, dzięki której wszystko to, co istnieje, zmierza ku celom duchowym. Życie, w ten sposób ujęte przez faszyzm, nacechowane jest powagą, szczerością i religijnością; osiągnęło już ono wyzwolenie w świecie wyższym, zbudowanym na świadomych odpowiedzialnych potęgach ducha. Tak zwane „wygodne" życie stanowi dla faszysty przedmiot pogardy.

Faszyzm jest również koncepcją religijną, rozpatrującą człowieka w jego wewnętrznym stosunku do praw nadprzyrodzonych jako istotę, obdarzoną wolą objektywną, przekraczającą zasięg życia poszczególnych jednostek i podnoszącą te jednostki do godności uświadomionych istot, składających się na społeczność duchową.

Jest zarazem koncepcją dziejową, w myśl której człowiek staje się sobą, jedynie w funkcji duchowego procesu, w którym przyjmuje udział jako cząstka grupy, rodzinnej i społecznej, narodu i historji, tworzonej przez współdziałanie wszystkich narodów. Oto dlaczego faszyzm wypowiada się przeciwko wszelkim indywidualistycznym abstrakcjom, opartym na materjalizmie XVIII wieku, jak również przeciwko utopjom i inowacjom, wprowadzonym przez jakobinów. Nie wierzy on w możliwość „szczęścia" na ziemi, pragnienia, które znalazło swój wyraz

w piśmiennictwie ekonomicznem początków XVIII w.; w następstwie odrzuca wszelkie koncepcje teleologiczne, według których w pewnym okresie dziejów nastąpi ostateczne uporządkowanie ładu społecznego. Oznaczałoby to bowiem powstrzymanie rozwoju dziejów ludzkości, które są nieustannym ruchem, ciągłem stawaniem się rzeczywistością. Politycznie faszyzm pragnie być doktryną realistyczną; w praktyce dąży do rozstrzygania tych jedynie zagadnień, które narzucają się same przez się w wyniku procesów dziejowych i same w sobie znajdują lub samodzielnie określają sposoby ich rozwiązania.

By działać w środowisku ludzkiem oraz w przyrodzie, należy wniknąć w bieg rzeczywistości i zawładnąć jej czynnemi siłami.

Jako doktryna antyindywidualistyczna, koncepcja faszystowska wypowiada się za państwem; sprzyja jednostce, ujętej w ramy państwa, rozwijającej świadomość i wolę w ciągłości dziejowej swego bytu. Jest wrogiem klasycznego liberalizmu, powstałego jako nieunikniona reakcja przeciwko absolutyzmowi, której żywotność wyczerpała się zupełnie w następstwie przekształcenia się pojęcia o państwie w samej już świadomości i woli narodu. Liberalizm odrzucał idee państwa w imię interesów poszczególnych jednostek. Faszyzm natomiast uznaje państwo jako najistotniejszą rzeczywistość jednostki. I o ile wolność jest atrybutem człowieka w najistotniejszem pojęciu, nie zaś abstrakcyjnego manekina, wytworzonego przez liberalizm indywidualistyczny, faszyzm wypowiada się za wolnością: za jedyną wolnością, jaka pomyśleć się daje, za wolnością państwa i jednostki w państwie.

Niema poza państwem ani jednostek, ani grup (stronnictw politycznych, zrzeszeń, syndykatów, klas). Oto dlaczego faszyzm zajął wrogie stanowisko wobec socjalizmu, który przez walkę klas powstrzymuje bieg dziejowy i nie zna jedności w państwie, łączącem wszystkie klasy w jedną rzeczywistość gospodarczą i duchową; z tej samej przyczyny jest on przeciwnikiem syndykalizmu klasowego. Lecz w ramach państwa, jako czynnika systematyzującego istotę potrzeby, które dały początek ruchowi socjalistycznemu i syndykalistycznemu, faszyzm żąda uznania i należytego ocenienia wartości interesów, ujętych w system korporacyjny i złączonych w jedności państwowej.

Jednostki składają się na klasy, w zależności od danych kategoryj interesów; łączą się w syndykaty, w zależności od zróżniczkowanych rodzajów wspólnej działalności gospodarczej, lecz przedewszystkiem i nadewszystko stanowią one państwo, ale nie państwo w pojęciu liczby, sumy jednostek, tworzących naród. Faszyzm jest przeciwnikiem demokracji, obniżającej cały naród do poziomu większości liczbowej; tworzy on natomiast demokrację w najdoskonalszej formie jakościowej, kryjącej ideę potężniejszą, gdyż zgodniejszą z prawami etyki, ducha i logiki, prawdziwszą, przejawioną w narodzie jako świadomość i wola kilku jednostek, lub nawet jednej, a dążącą jako ideał do urzeczywistnienia się w zbiorowej woli i świadomości tych wszystkich, którzy według przyrodzonych dziejowych i etnicznych praw, tworzą naród, kroczący po wspólnej drodze rozwoju i duchowego kształtowania się, jako jedna wola. Naród nie jest rasą, ni geograficznie wyodrębnioną połacią ziemi, lecz zbiorowiskiem, zatwierdzającem swą trwałość w biegu dziejów, zjednoczonem wspólną ideą woli istnienia i potęgi; jest świadomością samego siebie, osobowością.

Owa wyższa osobowość o tyle jest narodem, o ile jest państwem. Nie naród tworzy państwo, jak głosiła przestarzała koncepcja naturalistyczna, która służyła za podstawę publicystyki państw narodowych w XIX w. Przeciwnie, twórcą narodu jest państwo, budząc w narodzie świadomym własnej jedności duchowej wolę, a więc byt istoty.

Naród jako państwo jest rzeczywistością, która żyje jedynie w miarę rozwoju. Zatrzymanie się na drodze postępu jest dla państwa śmiercią. Oto dlaczego państwo jest nietylko władzą, która rządzi, wtłacza wolę jednostek w formy ustaw i praw i nadaje jej wartość życia duchowego, lecz jednocześnie potęgą, przejawiającą swą wolę nazewnątrz, zmuszającą do uznawania jej i szanowania, słowem, wykazującą na podstawie faktów uniwersalność wszystkich potrzebnych dla jego rozwoju postanowień. I w ten sposób zdolne ono jest iść ręka w rękę z wolą ludzką, która nie zna granic własnego rozwoju nieskończoności.

Państwo faszystowskie, najwyższa, najpotężniejsza forma osobowości, jest siłą, lecz siłą duchową, streszczającą w sobie wszystkie formy duchowego i umysłowego życia ludzkiego. Nie

może więc ograniczać swej działalności poprostu do funkcyj czuwania nad ładem i opieki, do jakiej sprowadzał zadania państwa liberalizm. Nie jest ono poprostu mechanizmem, ograniczającym zakres rzekomych swobód człowieka. Jest ono wewnętrzną formą i regulatorem osoby człowieka, przenika wolę jego, jak i rozum.

Reasumując: Faszyzm jest nietylko prawodawcą i założycielem instytucyj, lecz mistrzem i czynnikiem, budzącym życie duchowe. Dąży on do przekształcenia nie form życia ludzkiego, lecz treści, człowieka jako takiego, jego charakteru, jego wiary. I w tym celu domaga się karności i posłuchu i władzy, wnikającej w istotę duchową, by panować w niej niepodzielnie.

Katowice. Zygmunt Gryń.

ISTOTA SZKOŁY FASZYSTOWSKIEJ WE WŁOSZECH.

Reforma szkolna, przeprowadzona w Polsce, nie jest bynajmniej jedyną, wprowadzaną obecnie w świecie. Naogół w wielu czasopismach pedagogicznych toczy się bardzo żywa dyskusja nad zreformowaniem szkoły.

Przeważa opinja, iż na polu pedagogji dwa są dziś przodujące państwa w Europie: sowiecka Rosja i faszystowskie Włochy.

Oba te państwa zerwały radykalnie z przedwojennym „przesądem" o apolityczności szkoły i przystąpiły do formowania szkoły w myśl swoich postulatów ideowych poprzez szkołę, dążąc do narzucania swoich koncepcyj programowych całemu społeczeństwu.

Szerszy świat mało jednak wie o poczynaniach pedagogicznych zarówno sowieckich jak i faszystowskich. Teraz dopiero pojawiła się ciekawa książka, która zadanie to przynajmniej w stosunku do szkoły włoskiej spełnić może.

Książka ta nosi tytuł *Szkoła i wychowanie faszystowskie we Włoszech*, a napisana jest przez Nazareno Padellaro.

Padellaro należał do najbliższych współpracowników Giovanni Gentile, obecnie zaś zajmuje odpowiedzialne stanowisko kierownika szkolnictwa m. Rzymu, jest więc, jak mało kto, powołany do referowania sprawy faszystowskiej.

Reformę szkolną, przeprowadzoną we Włoszech, nazywa Padellaro „najbardziej mussolińską“ ze wszystkich reform Mussoliniego. Pierwszem jej założeniem było uetycznienie całej atmosfery, panującej w szkole, wpojenie w nauczycieli wiary w nowe zasady życia i wychowania, przyuczenie wychowanków do uczciwej pracy i sumienności. Podstawą, na której zbudowano szkołę faszystowską, było chrześcijaństwo i to też wywarło decydujące piętno na całej jej strukturze wewnętrznej.

Dzisiaj reforma objęła już całą szkołę włoską. Jaki jest jej program i jej cel, o tem najlepiej pouczyć może zdanie, figurujące na czele nowego programu gimnazjalnego. Zdanie to brzmi: „Gimnazjum musi być zakładem kulturalnym na podstawach humanistyczno-historycznych, który studjującą młodzież przygotowuje do jej wysokich zadań w życiu i w polityce, i który wychowuje uczciwych ludzi“.

W zdaniu powyższem na specjalną uwagę zasługuje silne podkreślenie humanistyczno-historycznego charakteru szkoły włoskiej. Szkoła faszystowska, zwłaszcza faszystowska szkoła średnia, z całym naciskiem wypowiada walkę kultowi t. zw. wiedzy ścisłej, z niemniejszym też naciskiem zapowiada restaurację szeroko pojętego neohumanizmu.

Ta humanistyczno-historyczna koncepcja była tworem i ukochaną ideą samego Gentilego. Padellaro pisze w związku z tem: „Tylko tradycji humanistycznej mamy do zawdzięczenia, że we wszystkich krajach w wyższych uczelniach jest jeszcze mała elita młodzieży, która z godnością pracuje w ciszy i spokoju, stojąc na straży skarbu nauki. Humanizm tworzy żywy pomost między ludźmi dnia dzisiejszego, a ludźmi przeszłości, między różnemi klasami socjalnemi i między różnemi częściami świata. Humanizm tworzy wspólnotę myśli i wspólnotę stanowisk etycznych“.

Największym i najświetniejszym celem szkoły włoskiej jest to, żeby każdemu ze swych uczniów dać mocną podstawę życiową. Po skończeniu szkoły faszystowskiej każdy uczeń niezależnie od tego, czy będzie urzędnikiem, rzemieślnikiem czy inteligentem, musi sprostać tym zadaniom, jakie na niego spaść mogą, jako na obywatela jego państwa. Musi on umieć tyle, żeby zorjentować się w otaczającym go świecie, żeby zorjentować się w bogactwie idei, zawartych w dziełach wielkich ludzi, których

wydała jego epoka, musi umieć odróżnić naokoło siebie ziarna od plew.

Faszystowska reforma szkolna, oparta na takich humanistyczno-historycznych przesłankach, dotarła do najdrobniejszych szczegółów całego szkolnictwa włoskiego. Jednolity program szkół na wszelkich poziomach, jednolite podręczniki, obowiązujące w całem państwie, oto jej najbardziej widomy przejaw. Wyraźne zabarwienie etyczne o nie mniej wyraźnem nastawieniu obywatelskiem jest jej najbardziej charakterystyczną cechą.

Katowice. Zygmunt Gryń.

METODY KSZTAŁCENIA I PRACY NAUCZYCIELSTWA FRANCUSKIEGO.

Bardzo ciekawy odczyt o organizacji szkolnictwa we Francji wygłosił prof. Sorbony Bougle, który jako jeden z członków delegacji francuskiej brał udział w krakowskim kongresie wychowania moralnego. Odczyt ten rzucił ciekawe światło na metody kształcenia i pracy nauczycielstwa francuskiego.

Prof. Bougle rozpoczął swój odczyt od stwierdzenia, iż we Francji istnieją dwa typy nauczyciela: profesor szkoły średniej i wyższej oraz nauczyciel szkoły powszechnej. Między temi dwiema kategorjami nauczycielstwa niema żadnej łączności, inne są też metody pracy i inne zainteresowania ich przedstawicieli. Rzecz ciekawa, iż właściwemi zagadnieniami pedagogicznemi i wychowawczemi interesują się we Francji przedewszystkiem nauczyciele szkół powszechnych*); profesorowie szkół średnich i wyższych idą raczej po szczeblach hierarchji naukowej.

We Francji nie istnieje monopol szkół początkowych, obok więc państwowych szkół powszechnych istnieje tam całe mnóstwo szkół początkowych prywatnych i społecznych. Szkoły te znajdują się li tylko pod czysto formalną opieką i kontrolą inspektorów państwowych a uczyć w nich może każdy, kto skończył szkołę powszechną. Wymagania w stosunku do nauczycieli państwowych szkół powszechnych są znacznie wyższe.

*) Zdaje się, że tak jest nietylko we Francji. Red.

Kandydat na stanowisko takiego nauczyciela musi więc po skończeniu szkoły powszechnej wstąpić do t. zw. szkoły normalnej, której kurs trwa trzy lata. Szkoła ta ma wprawdzie na celu przygotowanie nauczycieli, zmierza jednak do tego drogą nie specjalizacji, lecz przedewszystkiem pogłębienia i rozszerzenia ich wykształcenia ogólnego. W szkole normalnej wykładane są wprawdzie pewne specjalne przedmioty pedagogiczne, przy niej zaś istnieje szkoła ćwiczeń, odbywają się konferencje pedagogiczne itd., lecz główny nacisk kładzie się na wykształcenie ogólne, na pogłębienie znajomości języka ojczystego itd.

Po skończeniu szkoły normalnej kandydat na nauczyciela idzie już w świat i obejmuje placówkę w szkole powszechnej. Kształci się teraz przy pomocy swych starszych kolegów i przy pomocy inspektorów, których działalność we Francji, zwłaszcza w dziedzinie czysto zawodowej, ma ogromne znaczenie. Poza tem wielką pomocą są dla młodego nauczyciela najróżniejsze wydawnictwa zarówno o charakterze czysto teoretycznym, jak i o charakterze praktycznych wskazówek i pouczeń. Wreszcie zarówno uzupełnienie swej wiedzy jak i dalsze przygotowanie do życia czerpie nauczyciel francuski w ramach ogólnej organizacji syndykatów nauczycielskich, których sieć obejmuje całą Francję. Zdaniem prof. Bougle syndykaty te są: laicystyczne, pacyfistyczne o zabarwieniu międzynarodowem i demokratyczne. Ostatnio działalność syndykatów spotkała się we Francji z bardzo żywemi zarzutami (gdyż miała niejednokrotnie wyraźnie charakter komunistyczny).

Prelegent twierdzi jednak, iż zarzuty te były niesłuszne. Syndykaty nauczycielskie przed wojną głosiły hasła niemniej radykalne, mimo to w chwili wybuchu wojny spełniły wiernie swój obowiązek wobec ojczyzny.

Przygotowanie nauczycieli szkół średnich musi mieć już zupełnie inny charakter. Profesor gimnazjalny musi mieć maturę, następnie zaś musi skończyć specjalne kursy nauczycielskie. Kursy te również największy nacisk kładą nie na przygotowanie zawodowe, ale na ogólne wykształcenie nauczyciela. Przygotowanie nauczyciela we Francji odbywa się wogóle pod tem hasłem i pod tem wezwaniem, iż o wartości nauczyciela decyduje

jego ogólny poziom, jego kultura wewnętrzna, a nie specjalne zawodowe przygotowanie.

Jest to zasada, której Francja broni bardzo zazdrośnie mimo to, iż w niemal wszystkich państwach europejskich szaleje obecnie kierunek wręcz odwrotny: przyszłego nauczyciela uczy się przedewszystkiem, jak powinien uczyć, zaniedbuje się natomiast jego wykształcenie ogólne.

Zdaniem prof. Bougle wieści o zupełnem skrępowaniu wolności nauczania przez władze centralne we Francji — są przesadą. W przeciwieństwie do innych państw profesor szkoły średniej we Francji wybiera ten podręcznik w swojej szkole, jaki sam uzna za wskazany i o wyborze swym donosi ministerstwu. Minister ma wprawdzie w tym razie prawo veta, nie zdarzyło się jednak nigdy dotąd, aby z tego prawa skorzystał. Ostatnio syndykaty nauczycielskie i profesorskie wywarły przemożną presję na wydawców francuskich, którzy pod tą presją zmuszeni byli np. z podręczników historji usunąć zbyt wojownicze i szowinistyczne ustępy. *

NAUCZYCIEL W ŚWIETLE OCENY UCZNIÓW*).

Autor na początku artykułu stawia zagadnienie, jakie przymioty musi posiadać dobry pedagog, ponieważ system pedagogicznego kształcenia powinien wychowywać treścią i metodą w przyszłym pedagogu takie cechy, które mu będą potrzebne jako wychowawcy dorastającego pokolenia. Przyszły pedagog musi wiedzieć, jakie to strony charakteru powinien w sobie rozwijać i kształcić, a jakie musi wykorzeniać, aby stać się naprawdę dobrym nauczycielem; musi zdać sobie sprawę z tego, jakie wiadomości musi posiadać, aby głęboko przerabiać z uczniami „podstawy nauk i zadowalająco wyjaśniać zapytania uczniów".

Autor podkreśla, że zagadnienie to jest bardzo ważne i trudne do rozwiązania. Dla poznania tego zagadnienia autor postanowił zwrócić się do samych uczniów, chcąc poznać ich wymagania w stosunku do pedagoga, gdyż z punktu widzenia praktyki nauczycielskiej ważne jest poznać ocenę, pochodzącą

*) Na zasadzie artykułu G. Prozorowa w *Piedagogiczeskoje Obrazowanije*, organie kształcenia nauczycieli. Nr. 4, lipiec—sierpień 1934 r. Moskwa.

od uczniów w stosunku: 1) do stosowanych przez nauczyciela metod nauczania, 2) do podejścia wychowawcy do uczniów, 3) do poszczególnych osobistych przymiotów wychowawcy.

Zagadnienie to — powiada autor — można badać dwiema metodami:

1) Można postawić abstrakcyjnie uczniom zapytanie o dodatnich i ujemnych cechach pedagoga, ale wtedy i uzyskane odpowiedzi będą też abstrakcyjne, teoretyczne.

2) Można zapytać o dodatnie i ujemne cechy nauczycieli, którzy pracują w danej szkole, a wtedy odpowiedzi będą konkretne, praktyczne. Autor zastrzega się, że drugą metodę ze względów wychowawczych należy stosować bardzo ostrożnie, ale w pewnych wypadkach bez niej obejść się nie można. Autor tą metodą zbadał dziatwę pięciu wzorowych szkół; jednej w Moskwie i czterech szkół okręgu moskiewskiego.

Badania przeprowadził autor zbiorowo w klasach drogą piśmiennej ankiety. Przed ankietą uczniom wyjaśniano cel i zadanie przeprowadzanej ankiety. W ankiecie znajdowały się następujące cztery pytania: 1) który nauczyciel twojej klasy (grupy) najwięcej ciebie zadowala? 2) dlaczego? 3) który nauczyciel zadowala ciebie najmniej? 4) dlaczego?

Ankieta była bezimienna, uczniowie mogli w ankiecie wymieniać nazwiska nauczycieli lub nie, byleby mówili konkretnie. Obok tego autor dla skontrolowania opinji dzieci zebrał ocenę dla każdego nauczyciela, nauczającego w badanych klasach, od wychowawcy klasy, od dyrektora szkoły, oraz inspektora szkolnego (kierownika zjednoczenia metodycznego). Z drobnemi wyjątkami charakterystyki, podane przez te osoby zgadzają się z ocenami uczniów. Obok tego w szkole w Moskwie zbadano drogą indywidualnych rozmów 15 wybijających się uczniów i ocenę porównano z odpowiedziami grupowemi. Odbyło się też otwarte zebranie organizacji młodzieżowej szkoły w Moskwie (komsomolcy, — nasze harcerstwo) z dyskusją nad zagadnieniem dobrego i złego nauczyciela. Autor przeprowadził hospitację lekcyj dobrych i złych pedagogów według oceny ankietowej.

Zbadano 757 osób od klasy piątej do dziewiątej (u nas 5 klasa szkoły powszechnej i 1 i 2 klasa nowego gimnazjum).

Ocenę dziatwy ilustruje tablica, umieszczona poniżej.

POSZCZEGÓLNE KLASY	Ogół uczniów	OCENY DODATNIE					OCENY UJEMNE				
		Znajomość sw. przedm.	Dobre współżycie z uczn.	Umiej. wytworz. dysc.	Słuszność staw. stopni	Wygl. zewn.	Słaba znaj. przedmiotu	Zły stosunek do uczniów	Nieumiejętn. wytworzenia dyscypliny	Niesłuszność staw. stopni	Wygl. zewn.
piąte . . .	248	231	123	21	32	22	118	95	10	44	—
szóste . . .	78	66	57	12	12	30	42	34	10	15	9
siódme . . .	200	194	129	33	52	24	75	115	30	53	8
ósme . . .	174	168	105	37	28	22	86	58	13	31	11
dziewiąte . .	57	54	11	7	6	—	31	9	—	7	—
	757	713	425	110	130	98	352	311	63	150	28

Wymagania swe dziatwa zarówno dodatnie jak i ujemne ujmuje bardzo rzeczowo. Wymagania te wzrastają jakościowo z wiekiem dziatwy. Rozpatrzmy te wymagania przykładowo.

Uczniowie klas piątych. Charakterystyki dodatnie.

„...Ona bardzo dobrze buduje całą naszą pracę. Wszystko bardzo dobrze wyjaśnia, my wszystko rozumiemy bez większego wysiłku, stąd zadania domowe nas nie męczą, a są ciekawe i zajmujące". „...Nauczyciel fizyki nie zabiera czasu na rozmaite rozmowy, a wymaga od uczniów dobrej pracy". „...Ona odnosi się do nas pobłażliwie. Jeżeli czego nie rozumiemy, to zostaje się po lekcjach i tłumaczy. Żadnego naszego zapytania nie pozostawia bez odpowiedzi". „...Ona nigdy nie tłumaczy, kiedy na sali panuje hałas. Zapytuje najwięcej słabych. Jeżeli czego nie rozumiesz, to nigdy nie odmówi wyjaśnienia". „...On podoba się, ponieważ zawsze bywa wesoły, przez co robi nas też wesołymi i chętnymi do nauki". „...On mówi bardzo wyraźnie każde słowo. Zdąża na kwartał zapytać każdego ucznia i bardzo popędza maruderów".

Charakterystyki ujemne.

„...Agronomji ja nie rozumiem dlatego, że wykładowca w ciągu całej lekcji mówi bez przerwy, albo zmusza nas do pisania i wyuczenia się słowo w słowo napamięć". „...On zapytuje uczniów silnych, a słabych nie rusza". „...Nie podoba się ona, bo bardzo prędko tłumaczy i my nic nie rozumiemy". „...On nigdy nie tłumaczy, a tylko poleci zrobić, a sam zajmuje się inną sprawą".

Uczniowie klas szóstych. Charakterystyki dodatnie. Uczniowie wysunęli te same pochwały co i dzieci klas 5-tych, może z pewnym dodatkiem.

„...Oni do tego czasu nie rozpoczynają opracowywania nowego materjału, zanim my nie przyswoimy sobie materjału starego".

Charakterystyki ujemne. W uwagach ujemnych więcej jest krytyki w stosunku do nauczyciela. Posłuchajmy, czego wymagają.

„...Nie podobają się nauczyciele... Jedno słowo powiedzą, a drugiego szukają w zeszycie lub książce". „...On mówi takiemi słowami, których my nie rozumiemy". „...Nie podoba się nauczyciel..., bo on, kiedy odpytuje jednego ucznia, to inni nic nie robią".

Uczniowie klas siódmych. Charakterystyki dodatnie. Wymagania klasy 7-ej zarówno dodatnie jak i ujemne są znacznie szersze. Podamy kilka.

„...Mnie podobają się... Ci nauczyciele dobrze tłumaczą, nigdy nie odmówią udzielenia pomocy uczniom, dobrze się odnoszą do uczniów, umieją zbudować dyscyplinę w klasie, dokładnie i sprawiedliwie oceniają pracę, przeglądają zadania domowe, i stawiają sprawiedliwie stopnie, na lekcje przychodzą z przygotowanym materjałem". „...Oni szeroko i głęboko opracowują z uczniami materjał naukowy i wymagają jego przyswojenia. Od takich nauczycieli uczniowie otrzymują dobrą wiedzę". „...On dobrze zna swój przedmiot i rozumie się na innych przedmiotach; nigdy nie zwymyśla ucznia; kocha swój przedmiot i każdy z nas, choćby nie chciał, musi jego przedmiot pokochać; wypytuje przepracowany materjał; może ucznia wyprowadzić z apatji, która następuje wskutek przeciążenia; poprawia błędy i z innych przedmiotów, oraz ocenia pracę, a nie osobę ucznia". „...Oni odpowiadają wymaganiom nauczyciela szkoły sowieckiej, bo mogą wychować nas w duchu socjalizmu; wykuć z nas pożytecznych członków społeczności socjalistycznej". „...On organizuje kółka samopomocy w walce z maruderami". „...Oni dają możliwość samodzielnego zagłębiania się w opracowany materjał i dlatego my wszechstronnie możemy przygotować się, by być pomocnymi partji i rządowi w budowie bezklasowego społeczeństwa".

Charakterystyki ujemne. Oceniają ujemnie, jeżeli nauczyciele nie czynią zadość poprzednio wyliczonym wymaganiom. Podajemy też cechy nowe.

„...Im niekiedy brakuje logiki; często nie znają gramatyki; nie mogą odpowiedzieć na dowolnie postawione zapytanie; tacy nauczyciele nie mogą wychowywać w sowieckiej szkole". „...Ona nie pracuje z całą klasą, często jakikolwiek uczeń postawi dowolne zapytanie i ona z nim rozmawia przez całą godzinę, a wtedy

cała klasa siedzi bezczynnie. Ona nie może nas zainteresować". „...Ona po odbyciu 2—3-ch godzin w szkole dąży czem prędzej do domu (jak wróbel do konopi)". „...Ona nie pozwala dać zapytania w czasie tłumaczenia lekcji chemji, a potem to zapytanie zapomnisz, albo się nie zgadza. Jej tłumaczenie należy przyjmować na wiarę, bo udowodnić go ona nie może. Swemi słowami na jej pytania odpowiadać nie można". „...Pedagog musi znać swój przedmiot, i nie plątać się w odpowiedziach i tłumaczeniu lekcyj, bo wtedy w niczem mu nie wierzymy. Takie zachowanie obniża jego autorytet jako wychowawcy".

Uczniowie klas ósmych. Charakterystyki dodatnie. Wymagania klas 8-ych są jeszcze wyższe.

„...Ona chemję wykłada bardzo jasno i głęboko. Stosunek do uczniów łagodny. W czasie odpowiedzi nie ogarniają mnie dreszcze, więc dobrze odpowiadam". „...Ona wśród uczniów posiada autorytet, bo nas rozumie". „...On na lekcję historji przychodzi przygotowany nie książkowo, ale logicznie. Lekcyj nie czyta, ale wygłasza. Orjentuje się dobrze w zagadnieniach życia społecznego. Taki nauczyciel średniej szkoły potrafi wychować uczniów w duchu marksistowsko-leninowskim". „...W nim czujemy poświęcenie się szkole. Wrażliwie odnosi się do stawianych pytań i głęboko je roztrząsa. Daje do zrozumienia, że podstawą nauki są nie stopnie lecz zdobyta wiedza". „...Wykładający język rosyjski, matematykę, historję i fizykę odpowiadają wymaganiom ucznia wysokozorganizowanej szkoły sowieckiej. Oni poznają ucznia, obserwują jego pracę i warunki jego życia". „...Każde ich wymaganie w świadomości uczniów wywołuje dążenie, by być kulturalnie-społecznym i wykształconym człowiekiem, dobrym budowniczym nowego socjalistycznego życia przez zdobycie „wiadomości wszystkich tych dobrodziejstw", które wydała ludzkość". „...Lekcja u niego nie jest nigdy monotonna". „...On każdy wykładany temat głęboko wiąże z socjalbudownictwem. Nasz Związek Sowiecki powinien mieć jak najwięcej takich wykładowców". „...On przestrzega stałą akuratność „w osobistej i społecznej higjenie". „...On nigdy nie miewa uczniów-ulubieńców i ma silny charakter".

Charakterystyki ujemne. W krytyce ujemnej uczniowie przeciwstawiają cechy powyżej podanym. Są też i wymagania osobliwe.

„...Ten wykładowca posiada wąski horyzont wykształcenia. Nie może być nauczycielem szkoły średniej". „...Nie umie utrzymać się przy temacie i tłumaczy często co innego". „...Ona nie posiada daru słowa. Może sama otrzymała tylko średnie

wykształcenie lub ze szkoły powszechnej". „...Nauczyciel niemieckiego długo namyśla się, kogo wywołać, przez co rozstraja uczniom nerwy i tracimy panowanie nad sobą tak, że źle odpowiadamy". „...Do wszystkich uczniów podchodzi z największem podejrzeniem, jako do swoich najzaciętszych wrogów". „...Posiada złą wymowę (zacina się). Nie umie dobrze czytać z książki. Skarży się na uczniów wychowawcy i kierownictwu".

Uczniowie klas dziewiątych. Charakterystyki dodatnie. Charakterystyki, podane przez uczniów klas dziewiątych, podobne są do klas ósmych, zarówno pod względem dodatnim jak i ujemnym. Przytoczymy tylko wypowiedzi nowe.

„...Nauczyciele matematyki i literatury bardzo wykorzystują czas na lekcji". „...Nauczyciele matematyki, przyrody, literatury, fizyki i chemji wszelkiemi siłami, wszelkiemi środkami chcą włożyć uczniom do głowy wiedzę, chcą, aby każdy z nas wstąpił do zakładu wyższego".

Charakterystyki ujemne.

„...Bardzo często powtarza przerobiony materjał i my nie zdążamy wyczerpać programu". „...Nie przegląda zadań domowych". „...Nie lubię matematyki, bo nie lubię pedagoga. Matematykę w klasie 8-ej innej szkoły lubiłem najwięcej". „...Wykładowca historji w czasie lekcyj spluwa na podłogę, a potem „przygniata" to nogą". „...Ona dąży do przedstawienia siebie daleko wyżej, niż jest w rzeczywistości. Ma ona prawie zawsze wystającą z pod sukni bieliznę. Ona chce swoją fizjognomję przekształcić w mądrą i godną poważania, lecz to jej się nie udaje i w rezultacie wypada taka twarz, na którą patrzymy ze śmiechem i wstrętem". „...Ona napewno nie ukończyła szkoły powszechnej, a może i żadnej, świadczy o tem jej pismo. Na lekcjach ma kartki z przepisanym dosłownie z książki materjałem, który nam dyktuje. My ją nazywamy „kozią nogą".

Wymagania uczniów — powiada autor — zgodne są z wymaganiami partji, władz szkolnych i państwa. Większa liczba podobnych ankiet dałaby władzom dużo konkretnego materjału, na którym należałoby oprzeć w przyszłości zasady odpowiedniego wychowania i kształcenia nauczycieli dla szkoły sowieckiej. Nauczyciel w klasie nie powinien czuć się, jak dawniejszy ziemianin na folwarku, ale musi być budowniczym samego siebie, a przez to dusz i rozumów dziecięcych dla przyszłego socjalistycznego życia. Nauczyciel w sowieckiej szkole musi być

człowiekiem wyrozumiałym, mądrą głową i silny duchem, aby mógł współpracować z dziatwą w realizacji nowego życia, nowej kultury proletarjackiej w Z. S. R. R.

Artykuł p. Prozorowa podałem w bardzo znacznym skrócie. Z materjału ankietowego można wyciągnąć następujące tezy:

1) Szkołę sowiecką cechuje pokojowość.

2) Kilku dobrych wychowawców w szkole już może kształtować światopogląd dziatwy.

3) Młodzież sowiecka zdradza dążenia bardzo zgodne z zamiarami państwa.

4) Młodzież jest zapaloną budowniczką lepszego jutra.

5) Rzeczowo ujmuje problemy polityki szkolnej pod względem nauki i wychowania.

6) Nauczycielstwo sowieckie często nie jest odpowiednio przygotowane do pełnienia swego zawodu.

W. (woj. wołyńskie). Tłumaczył Kam.

ILOŚĆ DNI PRACY W SZKOŁACH W POLSCE I ZAGRANICĄ.

Już podczas zeszłorocznych wakacyj z rozmaitych stron czynione były starania o przesunięcie terminu rozpoczęcia roku szkolnego z 20 sierpnia na 1 września. W roku bieżącym Min. W. R. i O. P., jak wiadomo, zarządziło w myśl tych życzeń.

Jako motyw do takiego przedłużenia odpoczynku wakacyjnego wysuwano w ubiegłym roku klęskę powodzi, która zmąciła spokój wakacyjny i uniemożliwiła części młodzieży należyte wykorzystanie czasu wypoczynkowego. Obok tego argumentu wysuwano także w niektórych organach prasy i memorjałach rodzicielskich argument jeszcze inny: młodzież szkół polskich jest pokrzywdzona, gdyż w porównaniu z młodzieżą szkolną w innych państwach korzysta z najkrótszego bodaj okresu wakacyjnego. Przy sposobności nie omieszkano przypomnieć, że dawniej („za dawnych, dobrych, przedwojennych czasów“) mieliśmy na terenie b. zab. rosyjskiego trzy miesiące wakacyj letnich i było wszystko w porządku, a tymczasem teraz...

Wobec takich głosów nie od rzeczy będzie rzucić okiem na to, jak wyglądają dnie pracy szkolnej i dnie odpoczynku

w rozmaitych krajach i państwach i porównać te dane z danemi naszemi. Materjał do takiego porównania czerpiemy z wydanej w roku 1933 przez Międzynarodowe Biuro Wychowania (Bureau International d'Education) w Genewie książki pt. *Travail et congés scolaires.* Znajdujemy tam dane, dotyczące 51 krajów nietylko europejskich ale też i pozaeuropejskich. W niniejszem zestawieniu ograniczamy się tylko do Europy.

Tak więc dnie pracy w szkołach polskich w ciągu roku kalendarzowego (bierzemy tu cyfry dla szkoły średniej, gdyż różnica pomiędzy tą szkołą a powszechną jest bardzo nieznaczna) wyrażają się liczbą 200 — 216, ściśle zaś — 205. Dla innych państw mamy liczby następujące:

Albanja — 196,	Niemcy — 225,	Austrja — 229,
Belgja — 230,	Danja — 239,	Gdańsk — 240,
Hiszpanja — 230,	Estonja — 200,	Finlandja — 190,
Francja — 188,	Anglja — 195,	Grecja — 230,
Węgry — 196—211,	Włochy — 195,	Łotwa — 180—198,
Norwegja — 225,	Rumunja — 187,	Szwecja — 228,
Szwajcarja—200—240,	Czechosłowacja— 225,	St. Zj. A. P. — 171

Odpoczynek wakacyjny (bierzemy tu pod uwagę jedynie wakacje letnie jako nastręczające najwięcej tematu do dyskusji) trwa w Polsce 65 dni. W innych krajach, jak następuje:

w Albanji — 75,	w Niemczech — 44,	w Austrji — 60,
w Belgji — 60,	w Danji — 45,	w Gdańsku — 36,
w Hiszpanji — 60,	w Estonji — 80,	w Finlandji — 92,
we Francji — 77,	w Anglji — 49,	w Grecji — 60,
na Węgrzech — 80,	we Włoszech — 45,	na Łotwie — 70,
w Norwegji — 49—56,	w Rumunji — 82,	w Szwecji — 77,

w Szwajcarji — 35—75 (różnie w różnych kantonach),
w Czechosłowacji — 64, w Stanach Zjedn. A. P. — 90—120.

Jak z tego zestawienia widać, młodzież nasza bynajmniej przepracowana nie jest (jeśli chodzi o liczby porównawcze); na 205 dni pracy w szkołach polskich mamy w takim np. Gdańsku czy w Szwajcarji 240 dni pracy. W nielicznych tylko państwach liczby te są niższe. Co się zaś tyczy odpoczynku wakacyjnego — to i tutaj młodzież nasza (ściślej mówiąc, rodzice) nie ma powodu do narzekania. ✱

AFISZ TURYSTYCZNY W SZKOLE.

Wydział Turystyki Ministerstwa Komunikacji wydaje od kilku lat wartościowe artystycznie afisze turystyczne, mające na celu propagowanie piękna Polski wśród obcych i wśród swoich. Docierają one wszędzie. Są na wielkich dworcach i na najmniejszych stacyjkach i przystankach kolejowych, przystaniach rzecznych, biurach podróży i wystawach turystycznych. Choć nieoficjalnie, docierają także i do szkół.

Polskie afisze turystyczne, czy to w szkolnym gmachu reprezentacyjnym, czy w wiejskiej izdebce szkolnej, spełniają doniosłą rolę wychowawczą i są świetną pomocą metodyczną. W dziedzinie wychowawczej zbliżają do duszy dziecka perły krajobrazu polskiego. Uczą podziwiać, szanować, kochać wartości krajobrazowe i kulturowe całej Polski. A w następstwie, wytwarzają postawę aktywną u dziecka — chęć poznania zbliska, to jest na wycieczce interesujących objektów. Afisze turystyczne dają możność wyzyskania ich, jako pomocy naukowej przedewszystkiem przy nauczaniu geografji kraju ojczystego, przy języku polskim i przyrodzie. Rozwieszone w salach szkolnych i korytarzach, spełniają świetnie rolę dekoracyjną, są piękną ozdobą i radością wnętrza szkolnego. W dzisiejszych warunkach szkolnych i przy dzisiejszym stanie przemysłu do celów szkolnych, afisze turystyczne może są jedynem i odosobnionem zjawiskiem, środkiem w rękach nauczyciela.

Z polskich afiszów turystycznych barwnych, o pełnej wartości artystycznej, dotychczas wydano: w wykonaniu Norblina — cykl miast polskich: Warszawa, Kraków, Lwów, Wilno, Poznań, Toruń, Gdynia; w wykonaniu Norblina, Jarockiego, Szurałły i innych — „Polska, kraj polowań", „Łowickie nabożeństwo", „Śląsk, kościółek wiejski", „Polska, Huculszczyzna", „Zakopane, góral" itp., z napisami w językach polskim, francuskim, niemieckim, angielskim.

Obok polskich, do celów szkolnych doskonale nadają się i zagraniczne afisze turystyczne. Łatwe są do zdobycia afisze z Francji, Austrji, Włoch, Niemiec, Węgier, Rosji Sowieckiej, ba nawet z Indyj, Afryki i kolonij zamorskich.

Afisze turystyczne nie znajdują się w handlu. Jeżeli chodzi o moją szkołę, skrzętnie zbieram afisze przy każdej nadarzającej się ku temu sposobności. Podkreślam tutaj obywatelskie stanowisko biur podróży „Orbis", które pozytywnie z pełnem zrozumieniem odnoszą się do potrzeb szkół, ofiarowując w miarę posiadanych zapasów, odpowiednie egzemplarze. Do wyzyskania nadają się również wszelkiego rodzaju wystawy turystyczne, a nadewszystko wydziały turystyki przy poszczególnych dyrekcjach kolejowych z Wydziałem Turystyki Ministerstwa Komunikacji w Warszawie na czele. Odpowiednio przeprowadzona korespondencja daje rezultaty. Myślę, że w chwili obecnej, kiedy zagadnienie turystyki wśród społeczeństwa staje się coraz bardziej powszechnem, a wśród sfer rządzących hasłem gospodarczem o znaczeniu niepośledniem, współpraca Wydziału Turystycznego Ministerstwa Komunikacji z Min. W. R. i O. P. byłaby dla obu stron bardzo korzystna. Turystyka miałaby pewne źródła — ośrodki pod postacią szkół rozmaitego typu, gdzie przy pomocy afiszów najłatwiej i najpewniej można byłoby rozbudzać zamiłowania turystyczne u młodego pokolenia; z drugiej strony Min. W. R. i O. P. zdobyłoby dla szkół wartościową pomoc naukową i to niewielkim kosztem.

Zdobyte afisze turystyczne można wyzyskać rozmaicie. Jedne o charakterze realistycznym służyć mogą jako ilustracje do nauki geografji i innych przedmiotów. Na zajęciach rękodzielniczych można je nakleić na tektury, oblamować lamówką brzegi, wybić otwory do zawieszania. Niepożądane napisy można odpowiednio zakleić lub obciąć. Inne o charakterze artystyczno-zdobniczym nadają się do wyzyskania przy dekorowaniu klas. Unikać należy przybijania wprost do ścian. Natomiast bardziej wartościowo wyglądać będą afisze, oprawione za szkłem, przy użyciu prostych ram sosnowych o przekroju kwadratowym, szerokości 3·4 cm, zaciągniętych jasną politurą. Koszty ram i szkła są duże, ale otrzymujemy wzamian trwałą i estetyczną dekorację. Afisze w ramach oszklonych można zmieniać w miarę aktualnych potrzeb. Serjami afiszów można również ozdobić sale szkolne. W jednej klasie np. zawiesić miasta Polski, w drugiej — sceny z ziem polskich, w trzeciej — miasta i sceny z Europy itd.

Lublin. Henryk Zwolakiewicz.

UWAGI DYSKUSYJNE.

„Bezrobocie a psychika dziecka." (Nr. 8/1935).

Dzieci rodziców bezrobotnych nie uzyskały dotąd w literaturze pedagogicznej odrębnej, wyczerpującej monografji, jakkolwiek stanowią coraz bardziej narastający ferment szkoły. Klasa — pod wpływem bezrobocia — obejmuje dwie odrębne grupy dzieci: zespół „posiadaczy" i zespół „bezrobotnych".

„Posiadacze" — to dzieci, których potrzeby materjalne pragną zaspokoić i mogą rodzice. Ci uczniowie tworzą wyraźny zespół, gdyż mają wspólne poczucie odrębności grupowej wobec „bezrobotnych" i wspólną świadomość „posiadania". Ponadto członkowie tego zespołu objawiają wobec „bezrobotnych" postawę współczucia, litości i przeświadczenia o ich mniejwartościowości pod względem szans uczniowskich. „Bezrobotni" stanowią w przeświadczeniu własnem i kolegów - „posiadaczy" element, upośledzony przez los; to przeświadczenie jest czynnikiem więzi społecznej, decydującej o istnieniu grupy. Organizowana akcja pomocy „bezrobotnym" uczniom dąży głównie w czterech kierunkach, któremi są: 1) dożywianie, 2) zaopatrywanie w odzież, 3) zaopatrywanie w pomoce naukowe i 4) prowadzenie świetlic. Zdarza się dość często, że rodzina, mająca minimalną lub średnią podstawę utrzymania, nie może lub nie chce finansować szkolnych potrzeb dziecka, gdyż ma inne cele, na które musi łożyć pieniądze. Np. obserwuję w swej szkole fakty świadomego zaniedbywania materjalnego dzieci przez rodziców. Jedną z przyczyn jest gromadzenie funduszu na kształcenie dziecka w szkole średniej. Niektóre dziewczynki V i VI klasy chodzą w lekkich „trepkach" do szkoły przez całą zimę, a po ukończeniu szkoły mają niezbity zamiar wstąpienia do gimnazjum. Inny przykład: gospodarz wiejski nie da dziecku na potrzeby szkolne, gdyż organizuje fundusz na zakup nowego morga ziemi. Możnaby mnożyć w tysiące podobne przykłady ignorowania przez rodziców szkolnych potrzeb dziecka. Rodzice zdają sobie sprawę z prowadzonej przez szkołę akcji pomagania „bezrobotnym". Dlatego wielu z nich ukrywa przed szkołą swój rzeczywisty stan materjalny i czyni starania o pomoc z jej strony. Rodzice ci nakłaniają dzieci do oświadczeń przed nauczycielem, że w domu jest bieda, ojciec bezrobotny, dzieci dużo itd. Naturalnie takie wypadki są możliwe tylko w większych ośrodkach, różnorodnych pod względem ugrupowań socjalnych. Nauczyciel musiałby kontrolować zeznania dzieci. Dostrzegamy zatem charakterystyczny wpływ bezrobocia na psychikę dziecka. Chęć wyzyskania charytatywnej akcji szkoły dla zaspokojenia szkolnych potrzeb dziecka, pojmowanie szkoły powszechnej jako instytucji, dającej niemal pełne warunki

egzystencji — oto przyczyny wprowadzenia obłudy, kłamstwa w postępowaniu dziecka wobec nauczyciela i klasy. Zanik ambicji, rozdwojenie moralne, niesprawiedliwe nastawienia społeczne — oto inne, występujące u wielu dzieci momenty, wynikłe z oddziaływania bezrobocia na szkołę. W opinji rodzicielskiej szkoła, akcentująca akcję charytatywną, staje się instytucją dobroczynności; w ten sposób traci swój właściwy charakter wprowadzania dzieci w obręb kultury.

Bezrobocie sprowadza zatem destrukcyjne nastawienia moralne u dzieci, koncentruje ich uwagę na witalnych, wegetatywnych potrzebach, rozprasza zainteresowania kulturalne. Ponadto akcja zbiórkowa wśród dzieci, przybierająca nieraz — z konieczności — charakter fiskalny, wywołuje negatywną postawę dzieci i rodziców wobec nauczyciela i szkoły oraz powoduje różnorodne odrębności i nierówności socjalne w obrębie klasy. Szkoła w ten sposób nie demokratyzuje, ale umożliwia tworzenie się elity materjalnej i proletarjatu w obrębie poszczególnych klas. Stan „posiadania" ucznia staje się ośrodkiem zainteresowań i zabiegów szkoły. Należałoby jakoś skończyć z „żebraniną" szkoły, rodziców i dzieci.

Podniosłem tylko niektóre momenty, związane z oddziaływaniem bezrobocia na szkołę, należałoby to zagadnienie dokładnie przedyskutować, tem bardziej, że hasło: „bezrobocie", coraz różnorodniej jest nadużywane i coraz głębszy wprowadza ferment.

Lublin. Józef Czarnecki.

*

„Problemy socjalne w wypracowaniach dzieci proletarjackich — a polonista". (Nr. 9/1935.)

Wypowiedzi uczniów proletarjackich, przytoczone przez autora, są stwierdzeniami pewnych stanów faktycznych. Dają one sygnał, że w proletarjackich masach dziecięcych budzi się groźny ferment oburzenia na niesprawiedliwość społeczną. Swiatopogląd dzieci rodziców bezrobotnych szybko dojrzewa i wyraża się w postawie, którą tak można krótko ująć: „Każdy ma prawo do bytu i kultury". Pragnę podkreślić, że wspomniane wypowiedzi dziecięce są najczęściej słuszne, zatem nie dostrzegam w nich, jak autor, „błędów spaczonych myśli"... Nie należy zapominać o tem, jak straszna jest w przeżyciach dziecka psychoza bezrobocia. We współczesnej powieści problem ten ostro się zarysował. Między inn. W. Boguszewska w *Tych ludziach* daje nam przykre, psychologiczne obrazy wynikłej z bezrobocia nędzy dzieci i ich rodziców. Proletarjackie oświadczenia dzieci nie będą „błędami" ich „spaczonych myśli" — ale uznanemi przez wychowawcę punktami wyjścia w kreśleniu przyczyn

ogólno-światowej, polskiej i środowiskowej sytuacji bezrobocia. Sądzę, że problem bezrobocia winien stać się jednym z aktualnych cyklów wychowawczych. W realizacji tego cyklu należałoby podkreślać stałą dążność państwa do likwidacji bezrobocia. Ze sprawą tą powiążemy akcję Pożyczki Inwestycyjnej i poradnictwo zawodowe. Szacunek dla kwalifikowanej pracy fizycznej — oto bodaj najważniejszy pierwiastek w wychowaniu proletarjatu.

Lublin. J. Czarnecki.

*

„Kółko polonistyczne na terenie szkoły powszechnej." (Nr. 9/1935.)

Autor artykułu prowadzi nader cenny — z punktu widzenia państwowości — dział samorządowej pracy młodzieży. „Kółko polonistyczne" ma pewną rację bytu na rubieżach Polski. Niemniej jednak należałoby się przeciwstawić szkodliwej tendencji mnożenia liczby organizacyj uczniowskich.

Udział ucznia w wielu organizacjach jest powierzchowny, beztreściowy. Zasadniczo uczeń powinien wybrać jedną organizację, odpowiadającą jego zamiłowaniom i uzdolnieniom. Wtedy praca samorządowa i samokształceniowa młodzieży stanie się naprawdę owocna. Szkoła winna koncentrować energję uczniów w pewnem łożysku, przeciwstawić się działającej w środowiskach pozaszkolnych dziecka tendencji świadomego czy nieświadomego rozpraszania jego wysiłków na zbyt wielu objektach. Poza tem zbyteczna jest specjalizacja samokształceniowej działalności uczniów ze względu na możność realizowania różnorodnych zadań w obrębie jednej czy dwu organizacyj. Czyż np. język polski nie może nabrać „ogniskowego charakteru" w pracach szkolnego LMK, czy LOPP.? Właśnie będzie on na terenie tych obowiązujących organizacyj narzędziem działalności. Prowadzę żywą gazetkę morską na zebraniu koła LMK, dzieci pod mym kierunkiem przygotowują album morski na wystawę międzyszkolną itp. M. i. zbiorowe sporządzanie i korygowanie protokółów zebrań doskonali poczucie i sprawność językową. Język polski ma tu ogniskowe zastosowanie. Sądzę, że polszczyzna więcej zyska na tem, gdy się stanie pośrednim przedmiotem zainteresowań, zwłaszcza w środowiskach różnojęzycznych.

Tendencja tworzenia kółek polonistycznych może wywoływać i wzmagać dążność do organizowania wśród młodzieży ukraińskiej rutenistycznych kółek językowych. Oto końcowy wniosek: należy urzeczywistniać zadania kółka polonistycznego w sposób jak najbardziej koncentryczny — w obrębie kilku obowiązujących na terenie szkolnym ogólno-państwowych organizacyj.

Lublin. J. Czarnecki.

NASZE ECHA.

ODPOWIEDZI:

Jak zorganizować pracę oświatową pozaszkolną (społeczną) w środowiskach obojętnych, trudnych i zaniedbanych (metody pracy, postawa nauczyciela)? (Nr. 9/1935).

Pytanie niejasne. Nie wynika z niego, czy chodzi o pracę:

a) z młodzieżą dorastającą czy dorosłymi;

b) w środowisku wiejskiem czy miejskiem.

W każdym bowiem wypadku podchodzić do zagadnienia pracy oświatowo-społecznej należy inaczej.

Odpowiadając jednak na pytanie, starać się będę uwzględnić wszystkie możliwości zwięźle, podając równocześnie bibljografję danego zagadnienia.

Stosunkowo najłatwiej pozyskać dla pracy społeczno-oświatowej tę młodzież, która dopiero co opuściła szkołę powszechną. Przyzwyczajona do pracy w murach szkolnych oraz ulegając autorytetowi nauczyciela, chętnie pracować będzie z nim dalej.[1]) Zmianie ulec jednak musi metoda pracy. Początkowo przeważać musi w tej pracy czynnik abstrakcyjny. Swietlica, m. zd., jest najodpowiedniejszem miejscem gromadzenia i zachęcania młodzieży do dalszej nad sobą pracy, a metoda pracy świetlicowej z wszystkiemi jej możliwościami daje gwarancję, że przyciągnie i przykuje młodzież do szkoły w stopniu znacznie silniejszym niż każda inna forma pracy oświatowej.[2]) W ramach świetlicy prowadzić można w miarę budzących się w młodzieży zainteresowań: akcję bibljoteczną (koło samokształceniowe, czy literackie), akcję teatralną (koło sceniczne Teatru Ludowego,[3]) akcję wycieczkową, akcję systematycznego kształcenia itd.

Punktem wyjścia pracy oświatowo-społecznej może być również zorganizowany przez nauczyciela kurs dokształcający, prowadzony umiejętnie i celowo, z dużą znajomością psychiki młodzieży w tym bodaj najtrudniejszym i zarazem najbardziej niebezpiecznym okresie intensywnego dojrzewania. Praca ta powiedzie się temu tylko nauczycielowi, który możliwie najgruntowniej poznał tajniki duszy młodzieży dorastającej i na tej znajomości opiera stosunek swój do niej, swoje wymagania,

---

[1]) Por. D. Wierciochowa: „Koła byłych wychowanków szkoły powsz." *Przewodnik Społeczny* Nr. 8 i 9/1935.

[2]) Bibljografja pracy świetlicowej za r. 1933 w nr. 3-4/33/34 *Polskiej Oświaty Pozaszkoln.*, wiadomości podstawowe w 1/1933 *Polskiej Ośw. Pozaszk.*, str. 4—15 oraz w nr. 2/1935 *Oświaty Pozaszkolnej*, wyd. Kuratorjum O. S. Poznańskiego.

[3]) Wybór sztuk: *Rozumowany katalog sztuk teatralnych*. Warszawa, 1932. Wyd. Zw. Teatrów Ludowych. Cena zł 2,—.

metodę pracy itd.[4]) Specjalną uwagę nauczyciel zwrócić musi na program swej pracy dokształcającej w odniesieniu do młodzieży dorastającej. Nie jest bowiem rzeczą obojętną dla pomyślnego rozwoju akcji społeczno-oświatowej, co chce jej dać i w jaki to uczyni sposób. Stąd opracowanie programu jest rzeczą niezmiernie trudną.[5])

Akcja ta, umiejętnie zapoczątkowana i prowadzona, da takie wyniki, że w krótkim czasie będzie można ją rozbudować, uwzględniając i inne formy pracy oświatowej.

Znacznie trudniej przedstawia się praca z dorosłymi. Zasadniczo w odniesieniu do nich prowadzić można te same formy pracy społeczno-oświatowej, uwzględniając jednak inne nastawienie dorosłych do wszelkich zagadnień i inne ich zainteresowania i dążenia.

Każda z możliwych form pracy społeczno-oświatowej może być punktem wyjścia jej zapoczątkowania. Wybór zależy w zupełności od nauczyciela, jego własnych możliwości oraz znajomości potrzeb i dążeń środowiska, w którem mu wypadnie pracować.[6])

Akcja społeczno-oświatowa zarówno z młodzieżą dorastającą, jak również z dorosłymi prowadzona być może nietylko w oparciu o szkołę ale i przez organizacje społeczne. Często tak się składa, że zorganizowana przez czynnik pozaszkolny, cieszy się znacznie większem powodzeniem. Zadaniem więc nauczyciela jest wyczuć te możliwości oraz specyficzne nastawienie młodzieży lub dorosłych i zastosować się do tego.

Przestrzec jednak należy nauczyciela jako pracownika społeczno-oświatowego przed zbytniem rozpraszaniem swej energji i czasu na pracę w różnych organizacjach i różnych akcjach. Stąd konieczność kumulowania całej akcji społeczno-oświatowej różnych czynników w specjalnie w tym celu utworzonej organizacji. Nie jest również rzeczą wskazaną, by nauczyciel w organizacji tej zajmował kierownicze stanowisko. Dążyć raczej do tego należy, by wychować i przygotować sobie grupę przodowników-przewódców, którzy, początkowo działając w myśl wskazań swego nauczyciela, później usamodzielniają się i w razie np. jego przeniesienia sami potrafią dalej prowadzić rozpoczęte dzieło.

---

[4]) Por: St. Baley: *Psychologja wieku dojrzewania*, Ch. Bühler: *Dziecięctwo i młodość*, Fuchs: *Die Reifejahre;* pisze na ten temat w swoich dziełach niem. także teoretyk Spranger.

[5]) Do najlepiej opracowanych programów zaliczyć należy — m. zd. — *Program kursów wieczornych, dla dorosłych i młodocianych.* Poznań, 1933, wyd. Kur. O. S. Poznańsk., ocena w nr. 9/33. *Polsk.Ośw. Pozaszk*, str. 322/3.

[6]) Por: *Zagadnienia pracy kulturalnej.* Warszawa 1934, oraz A. Kranold: *Von den Bedingungen wirklicher Volksbildung.* Jena.

Inne są oczywiście możliwości prowadzenia intensywnej pracy społeczno-oświatowej na terenie wsi, a inne zupełnie w środowisku miejskiem czy wielkomiejskiem. Inne są i tu i tam potrzeby i zainteresowania, do których należy się zastosować. Stąd trudność podania gotowej recepty, jak ją zorganizować, a jedynie osobiste doświadczenie i znajomość środowiska podyktować mogą nauczycielowi plan racjonalnej pracy społeczno-oświatowej.

Są — rzecz jasna — tereny, na których praca społeczno-oświatowa nauczyciela nie napotyka na żadne specjalne trudności, gdzie ludność poprostu sama zmusza go do jej prowadzenia. Takich terenów jest — niestety — bardzo mało. Naogół dużej trzeba pomysłowości ze strony ożywionego najlepszemi chęciami nauczyciela, aby przyciągnąć ludność i pozyskać ją dla akcji, mającej na celu kulturalne podnoszenie jej oraz umożliwienie korzystania i uprzystępnienie jej dóbr kultury duchowej narodu.

Obojętność tę, spowodowaną przeważnie nędzą (brakiem pracy) i nieodpowiedniemi warunkami mieszkaniowemi, przełamać można tem jedynie, że organizuje się początkowo imprezy o charakterze bądź atrakcyjnym (chór i teatr ludowy, wyświetlanie filmów naukowych i rozrywkowych, audycje radjowe) bądź przy sprzyjających warunkach utylitarnych (spółdzielnie różnego rodzaju), aby ludność, nieufnie spoglądającą na poczynania nauczyciela, przekonać o bezinteresowności jego pracy.

Uczynić to również można, biorąc za punkt wyjścia uroczystości szkolne i narodowe, zorganizowane przy czynnym współudziale rodziców, lub konieczność niesienia pomocy biednym dzieciom. Prace te zbliżą rodziców do nauczyciela, umożliwiając dokładniejsze wzajemne poznanie się z jednej strony, z drugiej zaś pozwalając nauczycielowi w sposób taktowny zapoczątkować najpierw akcję wymiany zdań na różne tematy, aby powoli przejść do akcji systematyczniej.

Również i udział czynny nauczyciela w pracach różnych organizacyj posłużyć może mu do zapoczątkowania w ramach bądź danej organizacji, bądź poza nią, specjalnej akcji społeczno-oświatowej. Późniejsze poczynania nauczyciela uzależnione są w znacznej mierze od tego, jak kształtować się będą zadzierzgnięte umiejętnie stosunki z ludnością.

Niesposób oczywiście wyczerpująco potraktować zagadnienia tego w szczupłych ramach odpowiedzi w rubryce „Nasze Echa". Stąd też starałem się poruszyć jedynie ważniejsze — m. zd. — sprawy, odsyłając Szan. Czytelników do przeczytania podanych wyżej książek i artykułów. J. M. (Poznań).

Jakie korzyści i szkody w wychowaniu przynosi siedzenie dziewczynek i chłopców w jednej ławce szkolnej? (Nr. 8/1935.)

Znane nam są onieśmielenia i odosobnienia wzajemne chłopców i dziewcząt, zwłaszcza w klasach średnich. Powszechne to zjawisko, że dziewczynka dobrze się napłacze, nim się oswoi ze sąsiadem. Siedzenie wspólne w początkowych stadjach dostarcza nauczycielowi dużo trudności wychowawczych, wynikających z antagonizmu, jaki się dość często rozgrywa między chłopcem i dziewczynką. Należałoby w doborze „par" kierować się pewnem psychologicznem kryterjum. Sądzę, że wskaźnikiem tu może być teorja psychologicznych typów według Junga. Ekstrawertyka posadziłbym z intrawertykiem, osobnika inteligentnego z powierzchownym. Po ewent. tarciach sąsiedzi dojdą do pewnego „stylu" współżycia. Dobór dzieci różnej płci, dokonany na tej podstawie, dałby, sądzę, ważne korzyści wychowawcze: hamowanie wzmożonej ekstrawersji (tu należy np. typ „bojowca" lub „kłótnicy" w klasie), pobudzenie intrawertyka do działań zbiorowych i odciągnięcia go od „zapadania" w zadumę. Oddziaływanie obcej płci (świadomie czy nieświadomie) na osobnika jest silne, co należy wykorzystać. Współdziałanie chłopca z dziewczynką w pracy osłabia ekskluzywizm „płciowy", niweluje zaciekawienie płcią obcą, tak natrętne w okresie dojrzałości. Poza komplikacjami wychowawczemi, wynikającemi z wzajemnego separatyzmu i antagonizmu chłopców i dziewczynek, nie widzę we wspólnem siedzeniu zasadniczych szkód — owszem w tej formie organizacji klasy koedukacyjnej dopatruję się wielu cennych, ale trudnych w realizacji możliwości wzajemnego indywidualnego kształtowania się dzieci.

Lublin. J. Czarnecki.

*

Dziwne pytanie. Kwestja — o której dziś trudno coś apodyktycznego powiedzieć. Przecież takie koedukacyjne siedzenie dopiero niedawno wprowadzono. Dopiero po latach będzie można coś o tem konkretnego dośledzić.

Narazie, ani dobrze, ani źle. Siedzące wespół męskie i żeńskie istotki wciąż jeszcze patrzą „bokiem" na siebie, odsuwając się mniej lub więcej jedno od drugiego — niejako wstydząc się jedno drugiego. Znam wypadki, że dotychczas dobra dziewczynka stała się obecnie mniej dobrą i odwrotnie, jak też i takie, w których mniej pilny chłopczyk stał się na skutek wpływu swej sąsiadki pilnym i bardziej o swój zewnętrzny wygląd dbającym. Ale to jeszcze niczego nie dowodzi. Jedno tylko narazie mogłem stwierdzić, że przy takiem „pomieszanem" siedzeniu straciły dziewczynki *coś* ze swego dotychczasowego

wybitnie dziewczęcego obejścia się, a nawet wyglądu — niejako „umężczyźniły się" a chłopczyki bardziej „zniewieścieli". Czy to będzie pożytkiem w przyszłości czy szkodą, nie wiemy. Polska tradycyjna psychika jest pod tym względem nieco inna, aniżeli innych narodów. W każdym razie maleńkie wyniki już są dziś w szkolnictwie rosyjskiem, z której to drogi ostatnio bolszewicy nagwałt zawracają. Wynik bowiem każdego eksperymentu zależny jest od wrodzonej tradycyjnej psychiki danego narodu, jego zwyczajów i obyczajów, które nie zawsze pozwalają się gwałcić.

Jabłonów (woj. tarnopolskie). Witold Steliga.

NOWE KSIĄŻKI.

(Oceny, streszczenia, uwagi, komunikaty wydawnicze.)

LE SELF-GOVERNMENT A L'ECOLE. Bureau International D'Education. Génève. 1934. Str. 168. Cena fr. szw. 4,—.

Praca jest oparta na ankiecie, zapoczątkowanej przez Międzynarodowe Biuro Wychowania w r. 1930. Wpłynęło 518 odpowiedzi pedagogów-praktyków z Anglji, Austrji, Belgji, Brazylji, Kanady, Hiszpanji, Stanów Zjednoczonych, Francji, Węgier, Indyi, Holandji, Polski, Szwajcarji, Czechosłowacji oraz sprawozdania poszczególnych ministerstw oświaty. W pracy brak uogólnień, wyprowadzenia jakichkolwiek wniosków, spotykamy raczej cytaty z nadesłanych odpowiedzi.

Z odpowiedzi nadesłanych wynika, że największe rozpowszechnienie znalazła idea samorządu po wojnie, spopularyzowały ją nowoczesna pedagogika i psychologja. Najwięcej czynne w samorządzie klasowym są dzieci około 11 do 13 roku życia, jeśli chodzi o samorząd całej szkoły — młodzież w wieku 15 do 18 lat. Chłopcy są lepszymi organizatorami, dziewczęta są bardziej posłuszne i lepiej wywiązują się z swych zadań; chłopcy są bardziej niezależni, dziewczęta wykazują więcej dobrej woli. Forma samorządu odpowiada najczęściej formie rządów danego państwa. Jeśli chodzi o nagrody i kary w obrębie życia samorządowego, to spotykamy wielką rozpiętość. W Indjach n. p. stosowana jest kara chłosty, a jako nagrodę wyznacza się pieniądze.

Samorząd budzi poczucie odpowiedzialności, ale trzeba się wystrzegać obarczania dzieci zbyt wielkiemi obowiązkami, do których są jeszcze za słabe. Trzeba dzieciom pozwolić być dziećmi. Samorząd ułatwia samowychowanie, wyrabia zdolność panowania nad sobą, a tem samem przyczynia się do kształcenia charakteru.

Samorząd stwarza też lepszą atmosferę intelektualną w szkole, wpływa na pogłębienie pracy szkolnej. Z ankiety wynika, że jedynie 15% dzieci nie ma skłonności organizacyjnych. Samorząd wyrabia takie przymioty jak uspołecznienie, karność wewnętrzną, solidarność, odpowiedzialność zbiorową, współpracę i samopomoc. Dziecko zdobywa szersze wejrzenie na świat, wyższy poziom moralny, uczy się być dobrym obywatelem t. zn. respektować prawo. 90% odpowiedzi potwierdza, że samorząd daje przygotowanie obywatelskie.

W odpowiedziach wypłynęła też kwestja mniejszości narodowych. Jedna ze szkół w Stanach Zjednoczonych miała uczniów, przynależących do 26 narodowości i 5 wyznań religijnych. W szkole powszechnej zagadnienie to nie jest tak ostre jak w szkole średniej, ponieważ uczniowie nie rozumieją jeszcze doniosłości zagadnienia. Odpowiedzi po-

twierdzają, że samorząd rozbudza u dzieci tolerancję i wyrabia lojalność. W formie samorządowej tworzą się ugrupowania o podłożu ideologicznem. Ugrupowania te przybierają na sile w wyższych klasach szkół średnich.

Książka zawiera rozdział Piageta o podstawach psychologicznych samorządu. Z badań tego uczonego wynika, że dziecko w wieku 6 do 7 lat żyje jeszcze w fazie egocentryzmu. Stosunek dziecka do rodziców i dorosłych jest pierwszym krokiem w kierunku uspołecznienia. Stosunek ten jest nacechowany miłością, ale równocześnie respektem. Nacisk dorosłych na dziecko to przymus społeczny, wywołujący u niego respekt jednostronny. Respekt ten towarzyszy dziecku w wyborze reguł, dyktowanych przez dorosłych. W ten sposób wytwarza się jego realizm moralny. Respekt jednostronny powoduje też, że dziecko przyjmuje za prawdziwe to, co dorośli mówią. O ile między dorosłym a dzieckiem istnieje stosunek współpracy, wytwarza się respekt wzajemny. Do 8 roku życia dziecko jest mało skłonne do współpracy, oscyluje między egocentryzmem a respektem. Od 8 roku życia dziecko wykazuje ochotę do współpracy, można mu powierzyć drobne funkcje w klasie, wyrabiające jego poczucie odpowiedzialności. Około 11—12 roku życia spotykamy się u dziecka z nową strukturą: respekt wzajemny, oparty na autonomji równych, wytwarza głębszą wzajemność i posłuszeństwo prawidłom, aniżeli respekt jednostronny, oparty na heteronomji.

Na końcu książki są podane trzy odpowiedzi w całości. P. Zieleńczyk omawia rozwój historyczny samorządu w Polsce. Początków tej idei dopatruje się autor w ustawach Komisji Edukacyjnej, zjawia się ona potem u filomatów, w pismach Trentowskiego, w kółkach samokształceniowych pod zaborem rosyjskim, które doprowadziły do strajku szkolnego. — P. Katovà omawia wychowanie społeczne w szkole wydziałowej w Pradze-Nusle w latach 1930—1932. Pracy tej nie będę omawiał, gdyż samorząd tam omawiany nie wiele odbiega od spotykanych w Polsce. — Jest wreszcie jeszcze ciekawa praca Colombaina o spółdzielniach szkolnych we Francji, których było w roku szkolnym 1932/33 — 10 576. L. Bd. (Bydgoszcz)

III CONFERENCE INTERNATIONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE. Génève. 1934. Procès-verbaux et résolutions. Bureau International d'Education. Génève. Str. 179. Cena fr. szw. 4,—.

Publikacja jest protokółem z międzynarodowej konferencji w Genewie 1934 r., poświęconej sprawom wychowania publicznego. W kwestji obowiązku szkolnego delegaci wypowiedzieli się, że w krajach, w których liczba szkół nie odpowiada ilości mieszkańców, należałoby wpierw zapewnić każdemu dziecku miejsce w szkole, a dopiero później myśleć o przedłużeniu obowiązku szkolnego. Obowiązek szkolny powinien trwać co najmniej 7 lat. Dziecko nie powinno opuścić szkoły, dopóki nie zostanie mu zapewniony wystarczający rozwój fizyczny, intelektualny i moralny. Wiek przejścia dziecka do zawodu powinien być uzgodniony z wiekiem opuszczenia szkoły. Po wyjściu ze szkoły powinna dziecku być zapewniona oświata pozaszkolna. Metody nauczania powinny uwzględnić wyniki psychologji i być dostosowane do rozwoju dziecka.

W ostatnim roku nauki w szkole powszechnej konieczna jest współpraca nauczyciela, lekarza i psychologa, by dziecko zorjentować w możliwościach zawodowych. Decyzję wyboru zawodu należy pozostawić dziecku i rodzinie. Konieczna jest koordynacja prac szkoły powszechnej i średniej. Selekcja do szkoły średniej winna być oparta na karcie indywidualnej i egzaminie wstępnym, który jednak ma mniej zwracać uwagę na wiadomości, ile na zdolności dziecka.

Konferencja zwróciła poza tem uwagę na niebezpieczeństwo kompresyj budżetów oświaty, gdyż to odbija się ujemnie na zdrowiu dziecka i jego rozwoju intelektualnym i moralnym. L. Bd. (B.)

J. Kantorowicz: CZY OSTATNIA FAZA SOWIECKIEJ POLITYKI SZKOLNEJ STANOWI POWRÓT DO DAWNEJ SZKOŁY?. Wydawnictwo: „Literatura Współczesna". Warszawa. 1935. Str. 65. Cena zł 1,—.

Książka jest odpowiedzią na zarzuty S. Hessena, podniesione przeciw szkolnictwu sowieckiemu. (S. Hessen i M. Hans: „Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej", Ks.-Atlas, Warszawa, 1935). J. Kantorowicz ujął rozwój sowieckiej polityki szkolnej, sprzężonej ściśle z planami gospodarczo-socjalistycznej przebudowy państwa, w cztery okresy:

1. Okres wytknięcia celów przebudowy społeczno-kulturalnej (1919 do 1921).

2. Okres kompromisu z kapitalizmem celem przetrwania i przygotowania do przebudowy ustroju (1922—1928).

3. Okres realizacji celów przebudowy społeczno - kulturalnej pod względem „ilościowym" (1929—1931).

4. Okres walki o „jakość" w przebudowie społecznej (od 5/9 1931 po dzień dzisiejszy).

Szkoła sowiecka w swoich etapach ewolucyjnych doszła do swoistego oblicza i rysów, jakich nie dostrzeżemy w rosyjskiej szkole przedwojennej — carskiej; oparła się na produkcji krajowej, wskutek tego brak u niej teoretycznego balastu, jest we wszystkich swych szczeblach powszechna, bezpłatna, dlatego wszystkim jednostkom daje prawo do kultury i twórczości. Rola uczniów w tej szkole jest całkowicie odrębna, specyficzna; są to młodzi obywatele, współpracujący w organizacjach społecznych, solidarni w realizacji planów rządowych. Wybitniejsi stają się pionierami, którzy pociągają za sobą gromady dla pracy wyścigowej („współzawodnictwo socjalistyczne", str. 63). Nauczyciele są w 75% „szturmowcami" (str. 63), t. j. wyścigowcami w pracy nad przebudową państwa w duchu komunistycznym. Aby upowszechnić dostęp do kultury i twórczości, szkoły stosują masowe dożywianie dzieci. — Ciekawa jest konfrontacja dwu dzieł o szkolnictwie sowieckiem: Hessena i Kantorowicza. Należałoby oba przewertować, aby nabrać jasnego wglądu w kierunki i założenia nowej szkoły w Rosji Sowieckiej. Jest to bowiem kraj najśmielszych eksperymentów, państwo nieustannych wysiłków przebojowych. J. Czarnecki (Lublin).

Jakób Zylberberg: SZKOLNICTWO POWSZECHNE W AUSTRJI POD RZĄDAMI SOCJAL - DEMOKRATÓW (Austrjacka szkoła podstawowa). Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych nr. 47. Nakład: „Naszej Księgarni", Warszawa, 1935. Str. 132. Cena zł 3,—.

Ciekawie napisana ta książka zainteresuje niewątpliwie wszystkich nauczycieli. Autor jej bowiem omawia wiedeńską szkołę podstawową, obejmującą jak przecież wiadomo — cztery pierwsze lata nauczania. Szkoła ta stanowi wspólną podbudowę całego austrjackiego systemu szkolnego, którą ukończyć muszą zasadniczo wszystkie dzieci.

Omówiwszy w osobnym rozdziale stosunki, jakie zapanowały po wojnie światowej w Austrji, autor przedstawia cele i zadania nowej szkoły. Stosunki polityczno gospodarcze zadecydowały, że głównym jej celem jest wdrażanie w młodzież poczucia odpowiedzialności za losy ojczyzny przy równoczesnem umiłowaniu wolności osobistej. Przyszły obywatel państwa odznaczać się musi solidnem wykształceniem ogólnem i fachowem, wyrobionym zmysłem krytycyzmu, oraz gotowością ponoszenia nawet największych ofiar dla dobra ogólnego.

Te względy spowodowały, że ogólnie przyjętą w nowej szkole austrjackiej metodą nauczania i wychowania jest „szkoła pracy". Nauczycielowi jednak zostawiono możność stosowania w nakreślonych ramach dowolnych jego zdaniem w danych warunkach najodpowiedniejszych zabiegów metodycznych.

Stosowanie zasad pracy, koncentracji i regjonalizmu przyczyniło się do całkowitego przeobrażenia życia wewnętrznego nowej szkoły, z której zniknęło „nauczanie szufladkowe", oparte na sztywnym podziale lekcyjnym, a wprowadzono nauczanie systematyczne. Osią nauczania jest znajomość kraju ojczystego oraz najbliższego środowiska.

Omawiając programy nauczania, autor podkreśla, że twórcy nowej szkoły nie zapomnieli i o postulatach psychologiczno-pedagogicznych. Punktem wyjścia nauczania jest dziecko i jego właściwości psychologiczne. Szkoła podstawowa ma program ramowy, który nie krępuje nauczyciela w doborze materjału poznawczego. Żąda się jedynie, by dziecko osiągnęło pewien stopień umiejętności i rozwoju ogólnego. Program podzielony jest na 4 kręgi życiowe, odpowiadające 4 klasom. Tematem zasadniczym roczników I i II jest najbliższe otoczenie dziecka, III — „nasze środowisko" (nasza miejscowość), a IV „nasza ojczyzna". Na podstawie programu ramowego oraz dołączonego do niego planu, zawierającego wskazówki, gdzie szukać materjału kształcącego, nauczyciel wspólnie z uczniami układa program szczegółowy, dostosowany do danego rocznika.

Dalej omawia autor kwestję nauczania języka ojczystego oraz wylicza szereg pomysłów kierowników oraz nauczycieli, podejmowanych w celu umożliwienia dzieciom oraz zachęcenia ich do pracy możliwie najbardziej samodzielnej. Książki, tablice, obrazy, modele oraz przezrocza należą do najczęściej stosowanych pomocy naukowych, w które szkoły są obficie zaopatrzone.

W rozdziale p. n. „Nauczyciel" autor omawia nowy system kształcenia nauczycieli.

Jak realizuje nowy nauczyciel w nowej szkole programy oraz zasady dydaktyczne, autor przedstawia w formie szkiców lekcyjnych tych lekcyj, na których był obecny.

Ze względu na to, że książka Zylberberga przyczynić się może do głębszego poznania i zrozumienia naszych nowych programów i ich założeń, znaleźć powinna się w każdej bibljotece nauczycielskiej. J. M. (P.)

Dr. F. Geschwendt: HANDBUCH FÜR DEN UNTERRICHT DER DEUTSCHEN VORGESCHICHTE IN OSTDEUTSCHLAND. Nakł. Ferdinand Hirt. Wrocław 1934. Str. 192, ryc. 113. Cena w opr. 7,20 mkn., broszurow. 5,80 mkn.

Przekonanie, że należy się do narodu o własnej, odrębnej kulturze, wiara w swą wartość duchową — oto podstawy bytu narodowego. O wszystkiem tem mówi nam prehistorja, trzeba, by zadania i cele jej stały się własnością każdego narodu, zwłaszcza jego młodzieży. Uznawszy znaczenie nauki prehistorji dla celów rozszerzania widnokręgu myśli i pojęć ludzkich, dla pobudzania umiłowania stron rodzinnych, prowadzącego do miłości Ojczyzny — ukazało się w Niemczech rozporządzenie ministerjalne, nakazujące jak najdalej idące uwzględnienie prehistorji w nauce szkół wszelkiego typu i wzywające zarazem czynniki miarodajne, by przez wykłady, współpracę jak np. zaproszenia do wzięcia udziału w przeprowadzaniu prac wykopaliskowych itp., rozpowszechniały wiadomości z dziedziny prehistorji wśród nauczycielstwa. Apel ministerstwa uzyskał posłuch w kołach naukowych prehistoryków, zabrano się do pracy, to też zainteresowanie nauczycielstwa wszystkich szkół dla wyników badań rośnie z każdym dniem.

Dość obszerną literaturę tego przedmiotu wzbogaciła jeszcze jedna książka, dająca doskonałe wskazówki metodyczno-dydaktyczne w nauczaniu prehistorji w szkole. Podręcznik dr. Geschwendta skupia w sobie wyniki współczesnych badań, dodając wiele nowych rzeczy, myśli własnych, opartych na długoletniem doświadczeniu. Autor sam, będąc pedagogiem, udzielał lekcyj prehistorji w szkole. Cała historja kultury, osadnictwa i zaludnienia, przedstawiona nadzwyczaj zrozumiale i interesująco, przesuwa się

przed nami. Autor umiał wywołać zrozumienie i miłość dla zabytków przedhistorycznych stron rodzinnych. Książkę polecić można, prócz pedagogom, także dorastającej młodzieży. Uwagę na nią zwrócić pragnę także naszym pedagogom-prehistorykom, a zdolnych w tym kierunku należy zachęcić do napisania podobnego podręcznika w języku polskim.

Całe wyposażenie książki zwłaszcza pod wzgl. ilustracyj jest doskonałe. Bogactwo rycin i wykonanie ich, pozwalające na bezpośrednie użycie w epidjaskopie, podnosi wartość podręcznika. Uwagę m. in. zwracają nadzwyczaj poglądowe przykłady dla wykonania map powiatów. Autor w obrębie mapki powiatu umieszcza nad nazwą miejscowości znalezienia rysunki najważniejszych i najokazalszych znalezisk, przez co łatwo sobie można wyrobić pogląd na rozmaitość kultur, zachodzących w różnych okresach w tym lub innym powiecie. Pouczające i pomocne przy zapamiętaniu są dalej ryciny, przedstawiające metody badań prehistorji, a więc chronologiczną, stratygraficzną i typologiczną, wyobrażające zmiany geograficzne kręgów kulturalnych itp.

Umiejętnie dobranym rycinom towarzyszy jasny, dla każdego zrozumiale napisany, przybierający niekiedy formę gawędy, tekst, zachęcający czytelnika do zapoznania się, a nawet do pogłębienia przedmiotu. Nauczyciele wszystkich typów szkół znajdą w podręczniku tym materjał, przystosowany do ich wymagań, odpowiednio posegregowany, wskazówki do przeprowadzania lekcyj poglądowych, do zwiedzania muzeum z uczniami, dla wycieczek archeologicznych i ich zużytkowania dla sprawozdań uczniów itp. Dalej znajdują tam instrukcje, jak wykonać obrazy, modele, jak zakładać muzea szkolne, regjonalne itp.

Po tylu dodatnich słowach, wypowiedzianych przy ocenie podręcznika dr. Geschwendta, nie mogę niestety nie poruszyć momentu, którego wolałabym nie spotykać w cennej jego, dla pedagogów przeznaczonej pracy. Mam tu na myśli jego przykre i tendencyjne wycieczki, skierowane w stronę wschodniego sąsiada, a dotyczące kwestji wykazania odwiecznych siedzib plemion germańskich wzgl. słowiańskich. Przykre to tem więcej, że ostatnie słowo oparte na badaniach archeologicznych jeszcze nie padło, a właśnie dlatego nie należało wprowadzać zamętu i nieścisłości w podręcznik, przeznaczony dla osób, nie mających często ani czasu ani możności sprawdzania tego, co im podano za niezłomną pewność. Przedmiot sam jest tak miły, o tak wzniosłe w duszy ucznia potrąca struny, jak uczucie ukochania stron rodzinnych i miłości Ojczyzny, że nie powinno się przy nauczaniu jego znaleźć ani odrobiny miejsca na uczucia zbyt przyziemne jak pogardę, a co gorsza nienawiść. Poglądów autora, dotyczących rozmieszczenia ludów, zamieszkujących Europę środkową, niezawsze można podzielać; przedstawia on bowiem przeszłość tak, jak pragnęłaby ją widzieć nauka niemiecka. Prasa niemiecka, a zwłaszcza śląska oceniła podręcznik dr. Geschwendta bardzo przychylnie. Pominąwszy, co wyżej powiedziałam, i my za pracę tę wyrażamy mu uznanie, jest ona bowiem owocem zapału i przejęcia się wielką ideą utrwalania i spopularyzowania zdobyczy nauki prehistorji. Aleksandra Karpińska (Poznań.)

Dr. Emil Stern: SEELISCHE STÖRUNGEN UND SCHWERERZIEHBARKEIT BEI KINDERN UND JUGENDLICHEN Jedermanns Bücherei, Abteilung: Erziehungswesen. Ferdinand Hirt, Breslau 1932. Str. 150. Cena Rmk 1,50.

Znany psycholog niemiecki, autor „Psychologji młodzieży", przedstawia w niniejszem dziełku szkicowo problem trudnej wychowalności młodzieży. Znajdujemy więc wyjaśnienia pojęć zasadniczych, przyczyn i form, odnoszących się do tej naogół w pedagogice jeszcze mało zbadanej dziedziny. Autor traktuje wszystkie zagadnienia naukowo, obrazując je na do-

skonale dobranych przykładach. Na szczególne podkreślenie zasługuje staranie autora, aby poruszone problemy oświetlić nie tylko z jednego punktu widzenia i wyjaśnić je nie według jednej zgóry przyjętej teorji naukowej, ale zapoznać czytelnika z różnemi poglądami, opierając swe wywody raz na takiem w innych wypadkach na odmiennem założeniu naukowem. Ld. (P.)

DER SPRACH - BROCKHAUS. Nakładem niemieckiego wydawnictwa F. A. Brockhaus w Lipsku, którego encyklopedje powszechne są znane także i w Polsce, ukaże się niebawem dzieło, które zainteresuje niewątpliwie nietylko Polaków, władających dobrze językiem niemieckim, ale również i tych, którzy słabo nim władają, wzgl. dopiero się go uczą. Będzie to pierwszy słownik języka niemieckiego z rycinami.

Jak wynika z arkuszy, nadesłanych redakcji, wartość dzieła stanowić będą nietylko szczegółowe objaśnienia słów (pisownia, akcenty, zwroty, pochodzenie) lecz także bardzo ciekawe ilustracje.

Według starannie opracowanego planu, ilustrowane będą w encyklopedji wszystkie przedmioty i pojęcia, które dadzą się łatwo ująć rysunkowo, oraz ich rodzaje i części z podaniem nazw. Jeśli np. znamy wyraz „dom" (Haus), to z łatwością dowiemy się z ilustracji nazw jego wszystkich części.

Książka powyższa, objętości przeszło 700 stron, kosztować będzie tylko 5 mkn. — Wydawnictwo F. A. Brockhaus w Lipsku wyśle na żądanie prospekty bezpłatnie. ✱

MINIATUR — BIBLIOTHEK. Popularne bardzo w Niemczech wydawnictwo Bibljoteki Minjaturowej — formatu 12 × 8 cm — przesłało niedawno redakcji 4 tomiki z różnych dziedzin z prośbą o wzmiankę. Czyniąc zadość życzeniu wydawcy, podajemy tytuły: „Einführung in die Differential- und Integralrechnung" (z 52 rycinami, str. 162, cena Rmk 1,—), „Kartenlesen" (z 16 rycinami i jedną mapką, str. 70, cena Rmk 0,40), „Die moderne Funktechnik" (z 18 rycinami, str. 53, cena Rmk 0,20), „Werbehilfe" (str. 48, cena Rmk 0,20).

Bibljoteka obejmuje obecnie, jak wynika z znajdującego się w każdym tomiku wykazu, przeszło 1300 numerów. Wydawnictwo („Verlag für Kunst und Wissenschaft Albert Otto Paul" Leipzig) wyśle chętnie zainteresowanym katalogi alfabetyczne i rzeczowe. ✱

Marjan Malczewski: WYKŁADY O NOWEJ KONSTYTUCJI POLSKIEJ wraz z tekstem ustawy konstytucyjnej i artykułów, przejętych z konstytucji uchylonej. Skład główny: Księg. św. Wojciecha, Poznań, 1935. Str. 35. Cena zł 0,90.

Zadaniem broszury jest ułatwienie czytelnikowi zorjentowania się w nowych zasadach konstytucyjnych, bez wydawania jednakże oceny prawniczej czy politycznej. Przed tekstem konstytucji znajdujemy następujące wykłady: Myśl przewodnia konstytucji. Prezydent Rzeczypospolitej. Rząd, administracja i kontrola państwowa. Sejm i senat. Ustawodawstwo. Wymiar sprawiedliwości. Rzeczpospolita zagrożona. ✱

S. Stendig: SYSTEM PEDAGOGICZNY G. KERSCHENSTEINERA. Próba ujęcia podstaw. Cieszyn 1933. Skład główny: Dom Książki Polskiej, Warszawa. Str. 30. Cena zł 1,—.

Jest to odbitka z „Miesięcznika Pedagogicznego" (luty—kwiecień 1933). Treść broszury: Kerschensteiner a Pestalozzi. Pojęcie szkoły pracy. Wychowanie państwowe. Wychowanie moralne. Typologja i aksjomat kształcenia. Twórca czy rozbudowawca. ✱

S e r g j u s z H e s s e n: PODSTAWY PEDAGOGIKI. Streścił J ó z e f C z a r n e c k i, prof. sem. Drukarnia N. Salza w Złoczowie. Str. 17.

Broszurka może posłużyć jako przykład streszczenia obszernych dzieł i oddać pewne usługi przy powtórce. Przeczytanie kilkunastu kart oczywiście nie może zastąpić studjum oryginału. ✵

MUSIMY JE POZNAĆ! Opowiadania o zwierzętach. Opracowała z angielskiego K a z i m i e r a T r e t e r o w a. Słowo wstępne Zygmunta Nowakowskiego. Nakładem Macierzy Polskiej, Lwów, 1935. Cena zł 0,20.

Broszurka ma na celu propagandę miłości do zwierząt, krzywdzonych ponad miarę w naszym kraju, i przeznaczona jest dla najszerszych kół społeczeństwa, przedewszystkiem dla dzieci i młodzieży szkolnej. ✵

J u l j a n Z e l e k: KAJAK SZKOLNY ćwiczebny, spacerowy i turystyczny. Z przedmową Walerjana Sikorskiego, wizyt. wychowania fizycznego. Tom. III. Biblj. Młodego Technika. Księg. św. Wojciecha, Poznań, 1935. Stron 70, z 68 rys. w tekście i 4 tablicami. Cena zł 1,60.

Książeczka przeznaczona dla młodych konstruktorów i sportowców. Zdrowy i zewszechmiar pożyteczny sport wodny cieszy się słusznie wśród młodzieży dużem powodzeniem i marzeniem każdego prawie młodzieńca — jest posiadanie własnego kajaka. Niestety nie wszystkie kajaki używane przez młodzież odpowiadają zasadniczym wymaganiom. Kajak dla młodzieży powinien być przedewszystkiem bezpieczny, tani, trwały, prostej konstrukcji i łatwy w wykonaniu. Opisany w książeczce kajak posiada właśnie te zalety. Książeczka podaje też sposób wykonania kajaka szkolnego, który wielokrotnie poddawany próbie, wyszedł z niej zwycięsko. ✵

W. B. M o w e r y: DZIEWCZĘ Z BOŻEJ ŁASKI. Czerwone książki M. Arcta. Przełożył z angielskiego Jotar. M. Arct, Warszawa, 1935. Str. 268. Cena brosz. zł 4,50, opr. 6,50.

Akcja tej ciekawej powieści rozgrywa się w północnych okolicach Kanady. Młody uczony, Stanley Clarke, jadąc w celach naukowych na Północ, spotyka piękną dziewczynę, która po studjach w Stanach Zjednoczonych, wraca do swego narzeczonego, młodego farmera, by wraz z nim osiąść na dalekiej Północy i pomóc mu w trudach i pracy. Los splata życie tych trojga w dziwny węzeł. Psychika ich ujęta jest niezwykle trafnie i dowodzi głębokiej znajomości natury ludzkiej ze strony autora.

Poza główną akcją zaciekawia, poruszony przez autora problem racjonalnej eksploatacji północnych, bezludnych okolic Kanady. ✵

J o s e p h C o n r a d: ZWIERCIADŁO MORZA. Przełożyła Aniela Zagórska. Dom Książki Polskiej, Warszawa, 1935. Str. 222. Cena zł 6,50.

Ktokolwiek pragnie zapoznać się z twórczością tego pisarza, winien, według mnie — tak pisał Stefan Żeromski w przedmowie do Zbiorowego Wydania Pism Conrada — zacząć od „The Miror of the Sea".

Jest to w istocie zwierciadło morza, podobne w swej dokładności, w niezrównanej precyzji odtworzenie wszystkiego, co na morzu spostrzec się daje, do lustra, umieszczonego na dnie tuby peryskopu łodzi podwodnej. Widać w niem cały widnokrąg tak dalece, iż oko spokojnie obserwując, może mieć w sobie wszystek ocean, a nawet te jego części, które leżą poza oczami, bo w tyle głowy obserwatora. Ta książka, na podstawie 20-letnich przeżyć autora, opowiada o wszystkiem, co, jako młodzieniec, stęskniony do „świata", musiał widzieć żądzami wyobraźni. Jest to, jakgdyby konspekt wszystkich utworów Conrada, które morze mają za treść, a zdarzenia na morzu dokonane za fabułę.

„Zwierciadło morza" to już XXI-y zkolei tom pism zbiorowych Conrada - Korzeniowskiego, przyswojony literaturze polskiej, który tak jak wszystkie jego dzieła, należy już do dorobku cywilizacji. ✵

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

MIĘDZYNARODOWE KONGRESY WYCHOWANIA w Brukseli. Wystawa Powszechna, organizowana w r. b. w Brukseli, będzie powiązana z szeregiem kongresów.

Między 31. VII. a 3. VIII. rb. odbędzie się V Międzynarodowy Kongres Wychowania Rodzinnego.

Program kongresu obejmuje studja nad psychologją dziecka, naukowe badania metod kształtowania charakteru, wpływ dziedziczności, porady pedagogiczne, rady dla rodziców, jak należy rozwijać u dziecka poczucie obowiązku, inicjatywy, woli, panowania nad sobą, dobroci, poczucia godności, pogody i optymizmu.

Specjalna sekcja zajmie się zagadnieniem urabiania charakteru dziecka w szkole, która winna rozbudzać w dziecku ducha solidarności, poczucie odpowiedzialności i zmysł społeczny. Podkreślone zostanie znaczenie sportów, gier, ogrodnictwa itd.

Kolaboracja szkoły i rodziny w wykształceniu charakteru dziecka stanowić będzie punkt oddzielny. W związku z nim — popularyzacja wśród rodziców podstawowych zasad wychowania rodzinnego i rola w tym względzie prasy, radja i filmu.

Liga licznych rodzin, stowarzyszenia obrony moralnej, sportowe, skauting, jako czynniki sprzyjające wyrobieniu charakterów, będą przedmiotem specjalnej sekcji.

Belgijska Liga Wychowania urządza Międzynarodowy Kongres Wychowania w dniach od 28 VII do 4 VIII. Program przewiduje pracę w 12 sekcjach nad następującemi zagadnieniami: Problem kultury. Wychowanie fizyczne. Wychowanie moralne. Wychowanie estetyczne. Wychowanie zręczności. Pedologja. Nowe metody wychowania i nauczania. Wychowanie dzieci trudnych i anormalnych. Kształcenie nauczycieli. Kinematograf i radjo w szkole. Budynki szkolne, ich wyposażenie i upiększenie. Pomoce naukowe. Posiedzenia sekcyj i zebrania plenarne odbywać się będą przed południem w Palais des Académies. W godzinach popołudniowych przewidziane są wycieczki po wystawie, Brukseli i okolicy. Tanie noclegi dla uczestników kongresu są przygotowane w internatach i pensjonatach szkolnych. O programy, informacje i karty uczestnictwa należy się zwracać pod następującym adresem: Boulevard Maurice Lemonnier 110, Bruxelles. 

KONKURS KOMPOZYTORSKI. Celem uczczenia pamięci Wodza Narodu, Twórcy i Budowniczego Odrodzonej Polski ś. p. Marszałka Józefa Piłsudskiego, ogłasza „Orkiestra" konkurs kompozytorski na utwór muzyczny o większych rozmiarach na orkiestrę symfoniczną lub dętą o formie dowolnej, dostosowany swą treścią do powagi i znaczenia wielkiej straty, jaką Polska przez przedwczesną śmierć swego Oswobodziciela poniosła. Termin nadsyłania utworów pod hasłem (z dołączonem w zamkniętej kopercie nazwiskiem) upływa z dniem 1 marca 1936 r. Na konkurs nadsyłać mogą niewykonane i nieogłoszone drukiem prace kompozytorzy obywatele polscy. Wynik konkursu ogłoszony zostanie w dniu 25 marca 1936 r. Wyznacza się trzy nagrody pieniężne, a mianowicie: w kwocie zł 250,—, zł 150,— i zł 100,—, oraz 2 odznaczenia dyplomowe. Adres: „Orkiestra", miesięcznik muzyczny, Przemyśl, Smolki 11. 

WYRÓŻNIENIE POLAKA - UCZONEGO. Dr. Jakiel Albin, współpracownik Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie, został mianowany przez władze szwajcarskie na wniosek Senatu docentem pedagogiki Uniwersytetu w Genewie. 

VII MIĘDZYNARODOWY KURS RYSUNKÓW urządza znany metodyk tegoż przedmiotu Richard Rothe w drugiej połowie lipca r. b. (15—30) w Salzburgu (Austrja).

Z przesłanego prospektu dowiadujemy się, iż kurs ma zapoznać uczestników z nowoczesną metodą nauki rysunków, uwzględniając wszystkie techniki t. zw. wolnego kształtowania (jak rysowanie, malowanie, wycinanie, drukowanie, sporządzanie linoleorytu itp.). Czas pracy dziennie: 4—6 godzin. Wpisowe 60 szyl. austr. Adres: Schulrat R. Rothe, Wien XVI, Hasnerstrasse 103. ✡

W SPRAWIE BUDOWY KOLEI LINOWEJ W TATRACH. Wobec niespodziewanego wznowienia propagandy za budową kolei linowej na Kasprowy Wierch w Tatrach, zarówno w prasie jak i za pośrednictwem radja, a także wobec przebiegu dyskusji budżetowej w Senacie Rzeczypospolitej na ten temat, Wydział Państwowej Rady Ochrony Przyrody na posiedzeniu, odbytem w dniu 30 marca 1935 r., uchwalił jednomyślnie ogłosić w prasie następujące oświadczenie:

1. Wydział P. R. O. P. stoi nadal na stanowisku, że budowa kolei linowej w Tatrach jest niedopuszczalna, gdyż nie da się pogodzić z naczelnemi zasadami, będącemi podstawą do utworzenia w Tatrach Parku Narodowego, którego realizacja została już przesądzona zarówno w opinji publicznej, jak też u miarodajnych czynników Rzeczypospolitej, przez zakupno z funduszów państwowych dóbr Zakopanego z wyraźnem ich przeznaczeniem „na cele Parku Narodowego".

2. Wydział P. R. O. P. stwierdza, że powyższe jego stanowisko zostało poparte przez opinję bardzo szerokich kół społeczeństwa polskiego i jest zgodne z zapatrywaniem nietylko sfer ochrony przyrody ze społeczną Ligą Ochrony Przyrody na czele, ale również ze stanowiskiem największych zrzeszeń turystycznych, krajoznawczych, oraz licznych towarzystw naukowych i kulturalnych. Świadczą o tem uchwały wielu towarzystw, powzięte przeciw budowie kolejki w Tatrach w ciągu r. 1934 i przez żadne z nich nie cofnięte. Stwierdzamy także, iż nie istnieje „Towarzystwo Ochrony Tatr", któreby mogło wycofać protest przeciw budowie tej kolejki.

3. Nie chcąc powtarzać tutaj argumentów, przemawiających przeciw zamiarowi budowy kolejki na Kasprowy Wierch, stwierdzamy jedynie, że zamiar ten nietylko nie da się pogodzić z podstawowemi zasadami organizacji Parku Narodowego w Tatrach, lecz może osłabić zdrowy pęd i zamiłowanie naszej młodzieży do sportu oraz do pokonywania własnym wysiłkiem trudu docierania w głąb Tatr, w myśl ideologji krajoznawczej i harcerskiej. Z argumentem o ludziach fizycznie słabych i chorych, którzyby z kolejki tej czasem korzystali, moglibyśmy się liczyć tylko wtedy, gdyby wyszedł ze strony zainteresowanej, a ta, gdyby zabrała głos, domagałaby się zapewne raczej, aby z funduszów publicznych budowano dla niej tak potrzebne lecznice, nie zaś wysokogórską kolejkę sportową na szczyt tatrzański.

4. Państwowa Rada Ochrony Przyrody popierała zawsze i wszędzie wszelkie słuszne postulaty turystyki i nadal popierać je będzie. Daliśmy tego dowody w ciągu piętnastoletniej naszej działalności na licznych konferencjach i zjazdach, na których pracowaliśmy wspólnie z polskiemi towarzystwami krajoznawczemi, turystycznemi i sportowemi i uzgadnialiśmy obustronne postulaty. Nie wątpimy też, że także organizacja przyszłego Parku Narodowego w Tatrach, który z natury rzeczy powołany zostanie do życia na podstawie obowiązującej już „Ustawy o Ochronie Przyrody" z dnia 10 marca 1934 r., będzie taką, że — gwarantując osiągnięcie głównego celu — nie naruszy w niczem interesów turystyki górskiej, oraz sportów górskich, ani też interesów gospodarczych Podhala. ✡

Wydawca i redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Drukarnia Pedagogiczna w Poznaniu.